
A imagem da escola
pelos olhos dos futuros
professores de Arte

Kátia Cilene de Mello Franco
PUC/SP – 2006

KATIA CILENE DE MELLO FRANCO

**A IMAGEM DA ESCOLA PELOS OLHOS DOS FUTUROS
PROFESSORES DE ARTE**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação
Mestrado**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP
2006**

KATIA CILENE DE MELLO FRANCO

**A IMAGEM DA ESCOLA PELOS OLHOS DOS FUTUROS
PROFESSORES DE ARTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação
Mestrado**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

São Paulo, SP

2006

Banca Examinadora

Dedico este trabalho

à minha família primeira, pelo apoio constante

e à Francisco e Ana Luiza pela colaboração sempre presente

e pelo carinho da paciência e da espera nos momentos mais difíceis.

Agradecimentos

À Professora Doutora Clarilza do Prado Sousa pela orientação competente e amiga e principalmente pelo incentivo nas buscas desta pesquisa.

Às professoras Doutoras Laurinda Ramalho de Almeida e Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

À Francisco Carlos Franco, meu apoio, e maior incentivador em todos os momentos de minha vida.

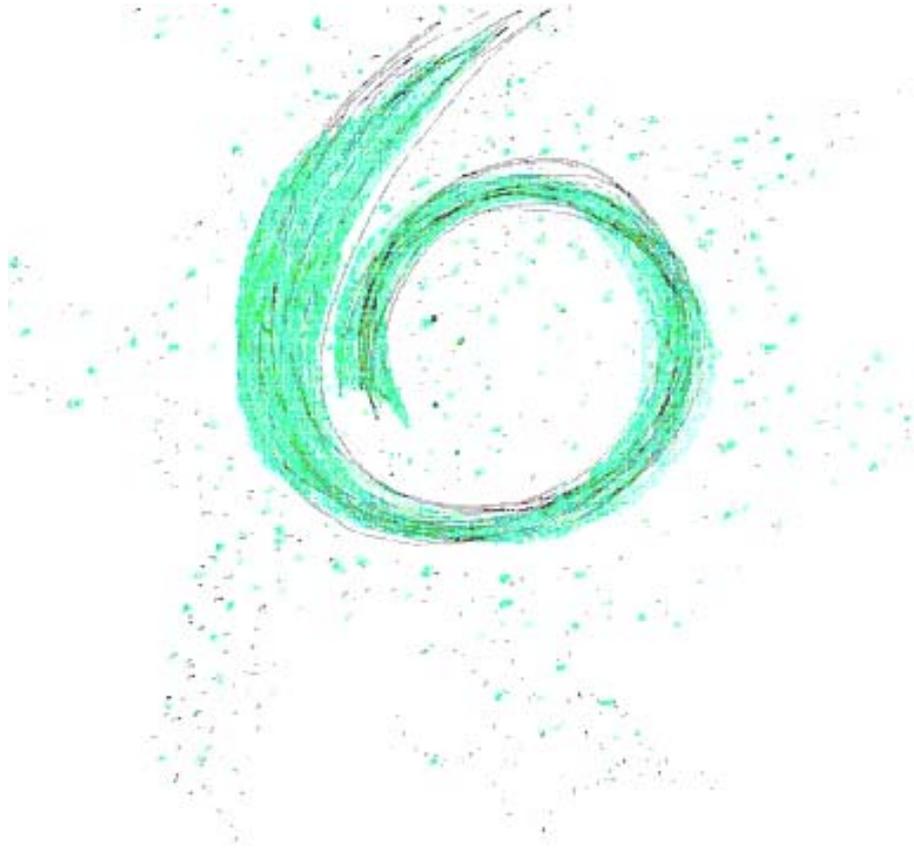
À amiga Adelina Novaes pelos ouvidos atentos e pelas palavras que muitas vezes acalmaram os anseios e outras tantas me lançaram ao desafio.

Às amigas Sandra Acosta e Marisabel Ribeiro que tanto contribuíram nas bases desta pesquisa e nos caminhos das Representações Sociais.

Aos colegas de turma pela alegria de participar deste tão seletivo grupo.

Aos alunos do curso de Artes Plásticas pela colaboração irrestrita no momento da pesquisa e no alicerce das indagações.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo incentivo.



*“A escola é movimento, ela gera e germina o tempo todo,
ela é participação, é formação, nascimento e
condução. Ela é essencial ao ser humano, deve ser
aberta, deve estar e deve ser a comunidade, deve
ser ação, deve atingir e revelar o ser”*

aluno participante da pesquisa . suj. 26

*Ilustração da capa: Batalhas de Argonne , Renne Magritte, 1959.
As ilustrações das folhas separadoras são fragmentos dos desenhos de alguns universitários
participantes da pesquisa.*

RESUMO

O presente trabalho resultou da pesquisa, que teve por objetivo compreender, por meio das representações sociais, a imagem de escola de um grupo de alunos de Artes. Fazem parte deste estudo alunos de diferentes períodos de um curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas de uma Universidade particular de um município da Grande São Paulo.

A teoria das Representações Sociais será a principal abordagem utilizada, sendo que também farão parte do estudo referenciais sobre a formação do professor e sobre o ensino de arte, o que possibilitará o estabelecimento de parâmetros para a análise dos dados.

Os dados foram coletados a partir de um questionário que combinou a linguagem escrita e o desenho. Para esses sujeitos os significados da sua participação na escola são revelados em várias referências metafóricas, que em alguns momentos são contraditórias mas que se revelam e fazem emergir a representação que eles têm do sentido de escola.

A observação dos dados da pesquisa revelou, de forma geral, que a imagem de escola construída pelos sujeitos divide-se em duas dimensões. Uma que indica uma imagem idealizada, de um espaço onde o aprender e o ser feliz devem estar sempre presentes. Outra, em que a escola é representada pelo cotidiano da sala de aula e revela uma realidade mais difícil, mas sem perder a esperança de transformação.

Palavras-chave: representações sociais, imagem, escola.

ABSTRACT

This paper is the result of a research that aimed to understand the school image an Arts group of students from different levels at a private university in São Paulo have.

The social representation theory, the teacher background and Arts teaching will be the approach in this paper. They will help to establish the parameters for data analysis.

A questionnaire combining writing and drawing was used to get the data. For people who answered it, the meanings of their participation at school are revealed in many metaphoric references, that are sometimes contradictory but raise the representation they have on the school sense.

The observation of the data in this research showed, in general , that the school image built by the people involved is divided into two parts: first the idealized image, where learning and being happy have to be always present. And the other, where school is represented by the daily and common routine in the classroom, which is harder and even so, without losing the hope in changing.

Keywords: social representation, image, school.

LISTA DE FIGURAS

QUADROS

Quadro 01: Distribuição dos alunos por semestre que está cursando	49
Quadro 02 : Distribuição dos alunos por faixa etária	50
Quadro 03 : Distribuição dos alunos por cidade de origem	51
Quadro 04 : Distribuição dos alunos por estilo de moradia	51
Quadro 05 : Distribuição dos graduando por rendimento	52
Quadro 06 : Distribuição dos graduandos por tempo de serviço	53
Quadro 07 : Distribuição por área de atuação e a relação com a educação	53
Quadro 08 : Distribuição por tempo de atuação no magistério	54
Quadro 09 : Critérios utilizados para formulação das categorias	57
Quadro 10 : Títulos dados aos desenhos	57
Quadro 11 :Relação das freqüências das palavras repetidas na Classe 1 com o <i>corpus</i> e o χ^2	68
Quadro 12 : Relação das freqüências das palavras repetidas na Classe 2 com o <i>corpus</i> e o χ^2	70
Quadro 13 : Relação das freqüências das palavras repetidas na Classe 3 com o <i>corpus</i> e o χ^2	71
Quadro 14 : Relação das freq. das palavras repetidas na Classe 4 com o <i>corpus</i> e o χ^2	72
Quadro 15 :Critérios utilizados para formulação das categorias	77
Quadro 16 : Distribuição dos elementos considerados como mais importantes	80
Quadro 17 : Organização do segundo elemento mais relevante	83
Quadro 18 : Organização do terceiro elemento mais relevante	85
Quadro 19 : Quarto elemento mais importante do desenho	86
Quadro 20: Incidência dos personagens que aparecem no desenho	89
Quadro 21: Cor que representa a escola	92
Quadro 22 : Objeto de comparação com a escola	96
Quadro 23 : O som que a escola teria	100
Quadro 24 : A musica que escolheria para “cantar” a escola	104

ILUSTRAÇÕES

Fig. 01: Distribuição dos graduandos de acordo com o gênero	49
Fig. 02: Distribuição dos graduandos de acordo com a etnia	50
Fig. 03: Distribuição dos graduandos por formação	52
Fig. 04: Distribuição dos alunos por disciplinas já cursadas	54
Fig. 05: Distibuição dos alunos por total de disciplinas pedagógicas cursadas	55
Fig. 06: Reprodução do desenho do suj. 14	58

Fig. 07: Reprodução do desenho do suj. 28	59
Fig. 08: Reprodução do desenho do suj. 103	60
Fig. 09: Reprodução do desenho do suj. 71	60
Fig. 10: Reprodução do desenho do suj. 49	61
Fig. 11: Reprodução do desenho do suj. 17	61
Fig. 12: Reprodução do desenho do suj. 43	62
Fig. 13: Reprodução do desenho do suj. 80	63
Fig. 14: Reprodução do desenho do suj. 62	63
Fig. 15: Reprodução do desenho do suj. 92	64
Fig. 16: Reprodução do desenho do suj. 18	64
Fig. 17: Síntese do tratamento da análise léxica	66
Fig. 18: Distribuição percentual das classes geradas pelo alceste	67
Fig. 19: Dendograma gerado pelo Alceste	68
Fig. 20: Reprodução do desenho do suj. 95	75
Fig. 21: Reprodução do desenho do suj. 19	76
Fig. 22: Reprodução do desenho do suj. 22	81
Fig. 23: Reprodução do desenho do suj. 54	82
Fig. 24: Reprodução do desenho do suj. 13	83
Fig. 25: Reprodução do desenho do suj. 100	84
Fig. 26: Reprodução do desenho do suj. 53	85
Fig. 27: Reprodução do desenho do suj. 03	87
Fig. 28: Reprodução do desenho do suj. 60	87
Fig. 29: Reprodução do desenho do suj. 21	90
Fig. 30: Reprodução do desenho do suj. 05	90
Fig. 31: Quadro síntese	108
Fig. 32: Leonardo da Vinci: Monalisa	108
Fig. 33: Munch: O grito	109
Fig. 34: Reprodução de desenho de criança , Pires 1996.	116
Fig. 35: Desenho sobre escola realizado por um aluno universitário	116
Fig. 36: Magritte. O modelo vermelho	117
Fig. 37: Magritte. O falso espelho	120
Fig. 38: Reprodução do desenho do suj. 72	122
Fig. 39: Magritte. Decalcomania	124
Fig. 40: Reprodução do desenho do suj. 07	125
Fig. 41: Magritte. O tributo	127
Fig. 42: Reprodução do desenho do suj. 04	127
Fig. 43: Magritte. Golconda	130
Fig. 44: Reprodução do desenho do suj. 02	131
Fig. 45: Magritte. Batalhas de Argone	134

SUMÁRIO

Introdução	13
1. A imagem e a representação social	18
2. O cenário	29
2.1. A formação do professor de arte	32
2.2. O ensino de arte hoje	36
3. Os caminhos da Pesquisa	42
3.1. Os Instrumentos de Pesquisa	45
3.2. Os sujeitos da Pesquisa	48
4. O que os dados revelam: uma análise descritiva	56
4.1. Os títulos	56
4.2. A descrição	65
4.3. Os elementos mais importantes	80
4.4. Quem são os personagens da escola	89
4.5. A cor atribuída à escola	91
4.6. O objeto que representa a escola	96
4.7. O som da escola	100
4.8. A escola cantada	103
4.9. A escola como obra de arte	106
4.10. A arte na escola	110
5. Uma síntese: as quatro imagens de escola	115
5.1. A primeira imagem revelada: a idealização da escola dos sonhos	120
5.2. A segunda imagem revelada: as inquietações frente aos conflitos	124
5.3. A terceira imagem revelada: a demonstração do cotidiano escolar	126
5.4. A quarta imagem revelada: as citações abrangentes e o afastamento	129
6. Considerações Finais: A imagem que se forma no conjunto	134
Referências Bibliográficas	138
Lista de Anexos	142

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco captar a imagem social de escola construída por futuros professores de arte, entendendo aqui como imagem, as representações sociais que os sujeitos elaboram no contato com os objetos e fatos, com os outros indivíduos e com suas experiências vivenciadas no mundo.

O conceito de imagem será utilizado nesta pesquisa para se referir ao resultado das interações que os estudantes, sujeitos desta pesquisa, tiveram e têm em relação ao ambiente escolar.

Moscovici (1978) considera que existe uma diferença entre imagem e representação social, ele também reconhece que a imagem é utilizada para designar uma organização mais complexa ou mais coerente de juízos de valor ou de avaliação. Ela é elaborada a partir de um reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora dele, sendo assim uma reprodução passiva de um dado imediato. Assim, o autor considera que o sujeito traz em sua memória um conjunto de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos.

Esta pesquisa teve início junto ao desenvolvimento do projeto: “IMAGINÁRIO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS SOBRE O BRASIL E A ESCOLA BRASILEIRA”, elaborado e apresentado à Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, em 2003, pelo grupo de pesquisa em Representações Sociais e Educação da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, orientado pela professora doutora Clarilza do Prado Sousa.

Neste estudo pretendeu-se apresentar indícios de possíveis representações sociais de universitários do primeiro ano dos cursos de Medicina e Pedagogia de instituições públicas e privadas das cinco regiões brasileiras sobre a escola, por meio de um instrumento multimetodológico elaborado a partir da coleta de dados oriundos de narrativas desenhadas e escritas.

O contato com o tema e a experiência cotidiana com a transformação de imagens de alunos e da própria escola, tão bem declarada por Arroyo (2004), que diz que a imagem da escola e da pedagogia está tão colada à imagem de infância, adolescência e juventude que se tornam inseparáveis e que será *“difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais”*. (ARROYO, 2004, p.11), desencadeou o interesse pela pesquisa sobre esse assunto.

Na trajetória como professora de Arte no ensino fundamental, por vinte anos em escolas das redes particular e pública do estado de São Paulo, sempre foi almejado um sentido para os conteúdos desenvolvidos com os alunos nas aulas de Arte. A fim de proporcionar a paixão pela arte, pela humanidade, pela descoberta do prazer de poder expressar suas emoções, pensamentos e sentimentos com cores, traços, formas, sons e movimentos.

Com esta preocupação, o estudo sobre o papel social da arte e da função do ensino da arte na escola foi determinante, e assim, debruçada sobre estas questões, iniciei um trabalho em formação continuada para um grupo de professores de Educação Infantil que estavam habituados a desenvolver atividades nas aulas de Arte que nada tinham de arte. Foi no trabalho junto a esse grupo que se revelou, na prática, o que os livros já denunciavam: uma grande defasagem na formação inicial dos professores, no que se refere ao ensino de Arte.

O grupo, apesar de demonstrar experiência com o trabalho com crianças e o entendimento do que é necessário para o seu desenvolvimento, demonstrando grande interesse em participar e desenvolver os conteúdos e as metodologias aplicadas nas oficinas que foram desenvolvidas no curso. Por outro lado esse grupo apresentava uma imensa dificuldade em entender o sentido de cada proposta, pois não conseguia produzir novas atividades, o que no meu entender se devia a falta de repertório visual e de conhecimento e vivência em arte, quanto menos em sua aplicação em sala de aula, fato este que se repetiu em outros grupos de formação continuada.

Isso também aconteceu no curso superior de formação inicial de professores (ISE – Instituto Superior de Ensino), de uma Universidade privada, na disciplina de Referenciais Curriculares. Onde se pode perceber que esses futuros professores chegavam até a Universidade sem conhecimentos básicos que pudessem garantir um bom trabalho como professores do ensino fundamental nas aulas de arte a que estariam habilitados a ministrar. Conheciam a História do Brasil, as regras gramaticais, as técnicas de redação, as operações matemáticas, os conceitos das ciências, mas não sabiam desenhar, não conheciam os artistas plásticos, os músicos, sentindo falta também de outros conhecimentos específicos da área. Minha experiência em sala de aula indicava que não conheciam os artistas e suas obras e tinham dificuldades em expressar-se por meio de outra linguagem que não fosse a verbal ou escrita, porém sempre demonstravam interesse em conhecer, e, até uma certa fascinação em se aproximar destas linguagens que, em nenhum momento de sua formação escolar, lhes foi propiciada a conhecer com mais profundidade.

Estas experiências orientaram várias indagações que não puderam mais ser deixadas de lado : Por onde esteve o professor de arte destes alunos, quando ainda freqüentavam a escola básica? Do que ele falava? O que ele fazia? Que aula de arte eles tiveram?

Então como professora do curso de licenciatura em Arte, como formadora de outros docentes da área, estas questões se tornaram ainda mais instigantes. E assim, surgem novos questionamentos como: Quem será este

professor de Arte, como ele chega à Universidade, quais são suas inquietações, dificuldades e anseios? Desta maneira, esse olhar sobre a formação do futuro docente, que irá atuar junto aos alunos na construção dos conhecimentos em arte e no desenvolvimento da sua expressividade, foi a motivação para o estudo de quais subsídios seriam necessários à sua futura prática pedagógica e que pudessem ser desenvolvidos durante seu período de formação na universidade.

Diante disso, emergiram questionamentos que passaram a direcionar este problema de pesquisa: O que pensa esse aluno e futuro professor? O que para ele é ensinar Arte e qual a importância disso na sociedade? Quais representações ele tem de escola? Como ele pensa seu papel de professor de Arte nesta escola?

E todas estas inquietações se direcionaram para uma única e fundamental questão: Afinal, qual a imagem de escola esses alunos têm?

Diante deste quadro, foi possível perceber que estudar estas imagens, possibilitaria conhecer as representações que estes sujeitos tem da escola e segundo Sousa (2002):

A razão do estudo das representações sociais em educação está fundamentalmente ligada à possibilidade de, uma vez conhecida as representações, desenvolver procedimentos pedagógicos que levem a sua transformação. Transformar, aqui, significa a possibilidade de submeter as representações, identificadas em determinado grupo, à reflexão dos seus componentes e possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica sobre ela. (SOUSA, 2002, p.297)

A necessidade de transformação tão contemplada pelos estudos sobre a escola passa, antes de tudo, pela necessidade de conhecer o que precisa ser modificado. Saber como estes futuros professores vêem a escola é, em nosso entendimento, fundamental, pois a partir das representações que eles constroem de escola, é possível visualizar a experiência de escola pela qual eles passaram, a escola que eles esperam encontrar e a que tipo de formação estão sendo expostos.

Para tanto, fomos buscar as visões que estes alunos vem construindo em seu cotidiano, Moscovici quando explica como as representações se tornam senso comum declara que:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influencias sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. (MOSCOVICI, 2004, p.08)

Esta realidade comum, objeto da psicologia social, revela como as pessoas partilham de idéias e conhecimentos e transformam as idéias em prática:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de que modo eles transformam idéias em prática – numa palavra, o poder das idéias – é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 2004, p.08)

Com o propósito de compreender as idéias partilhadas sobre escola destes futuros professores de Arte, da concretização destas idéias em imagens que revelam e orientam os comportamentos dos professores foi formulada uma questão que seria central e norteadora do caminho desta pesquisa: Qual a imagem de escola constituída pelos alunos da licenciatura em Artes?

A Teoria das Representações Sociais irá permitir o entendimento de como as pessoas compreendem o mundo que as rodeia e do qual elas participam, utilizando-se para isto, da análise do senso comum e dos valores construídos socialmente. Isto se evidencia, ainda mais, diante da necessidade de compreender a realidade que constitui e é constituída por estes sujeitos e como se elaboram as idéias e aspirações do grupo, podendo conferir uma identidade a esses participantes da pesquisa traduzindo sua visão de mundo e o papel que exercem dentro desse contexto.

1. A IMAGEM E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Imaginemos que as imagens, os enunciados, as idéias (que agruparemos sob o termo de representações) sejam vírus. Esses vírus particulares habitariam o pensamento das pessoas e se propagariam de um espírito a outro por todos os meios de comunicação (...)

P.

Lévy

O interesse em desvelar as Representações Sociais que os alunos e futuros professores de Arte têm de escola, perpassa por conhecer a imagem elaborada que eles têm desta escola.

O termo imagem, assunto tratado por tantos autores (Aumont, 1993; Manguel, 2001; Moliner, 1996; Santaella&Nöth, 1998;) pode ser entendido como um dos campos do conhecimento que se apresenta de muitas formas diferentes e com significações também diferenciadas. Assim o conceito de imagem pode ser considerado a partir de dois extremos. Um que descreve a imagem de uma forma mais direta dentro de um campo perceptível, como se pudesse ser classificada como estando dentro de um campo real, existente num mundo concreto. E outro extremo que relaciona a imagem ao mundo das evocações, no campo da imagem mental simples, que mesmo na ausência do estímulo visual pode emergir.

Tratando-se de um conceito que abrange tantas definições, apresenta também um região de conflito entre o que se refere à definição de imagem como representação visual e de imagem como imaginação mental, e, sobre isso, Foerste (2003) defende a seguinte idéia:

A imagem, relaciona-se à idéia ou ao modelo de alguma coisa. Esse constitui um ponto sobre o qual se travam muitos debates desde a Antiguidade. A concepção aristotélica de imagem opunha-se à platônica: Aristóteles considerava essa em seu potencial educativo, Platão compreendia-a como uma imitação, por isso enganadora, produtora de simulacros. A partir dessas vertentes têm se construído múltiplas e variadas teses sobre a imagem, ainda que foi campo de investigação dessas seja relativamente recente e incipiente. (FOERSTE, 2003, p.19-20)

Santaella e Nöth(1998), referindo-se às diferenças entre essas duas dimensões advertem que:

[...] essa dualidade semântica das imagens como percepção e imaginação se encontra profundamente arraigada no pensamento ocidental. Ela se traduz no grego como eikon e no latim como imago, bem como no francês image, enquanto no inglês pode-se fazer uma diferenciação entre image e picture. (SANTAELLA e NÖTH, 1998, p.36)

Assim, considerando a proposta de Santaella e Nöth, as imagens podem se dividir em duas dimensões, sendo que em um desses campos as

imagens são consideradas como representações visuais e se manifestam por meio de desenhos, pinturas, imagens televisivas, fotografias, sendo assim consideradas pertencentes ao nosso campo visual, ou como dizem os autores Santaella e Nöth (1998), são objetos materiais e fazem parte de nosso meio ambiente visual. A segunda dimensão faz parte do campo imaterial das imagens, sendo composta por imagens formadas em nossa mente como fantasias, lembranças, imaginações e todo tipo de representação que se processe.

Cada um dos domínios da imagem, aqui caracterizados de forma separada, existe apenas um em função do outro:

Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais (SANTAELLA e NÖTH, 1998, p.15)

Pascal Moliner (1996), considera que a imagem pode apresentar diferentes dimensões e que recebe diferentes sentidos em decorrência da sua área de utilização, podendo ser considerada, por alguns, como um prolongamento de uma percepção, ou um conjunto de informações memorizadas, e, para outros, “é metáfora de, um discurso, e para outros ela é a resultante figurativa e mental deste discurso” (MOLINER, 1996: p.109).

Apesar desta dificuldade imposta pelas diferentes definições dadas ao mesmo termo, são muitos os fenômenos “que só podem ser descritos e só podem ser compreendidos em referência à noção de imagem. É o caso, por exemplo, de certas atividades de memorização ou evocação de objetos ausentes”. (MOLINER, 1996: p.109)

E este é o caso de nosso objeto de estudo, pois quando pedimos que o sujeito desenhasse a escola, acreditamos que a primeira imagem que se apresentaria seria muito similar a que se teria diante de uma percepção imediata, como se o objeto naquele momento estivesse presente. As noções

abstratas formadas pelas sensações e sentimentos que o tema desencadearia, também passaria, a partir da proposta de representá-la, a desencadear em cada um a aparição de outras imagens, mais ligadas ao que se pensa sobre o objeto citado.

Neste trabalho, em que o desenho foi utilizado como fonte de pesquisa, para compreender a imagem de escola constituída pelos alunos e futuros professores de Arte, é essencial esclarecer o que será aqui considerado como imagem, e, como é certo que as imagens, assim como as palavras, nos informam, nos orientam, cabe aqui fazer uma distinção entre os tipos de imagens que serão consideradas em nossa pesquisa.

O primeiro esclarecimento a se fazer é que a imagem que pode ser considerada como um objeto concreto, que pode ser observada em fotografias, na mídia eletrônica, em obras de arte ou figuras de qualquer tipo, recebe a designação de imagem pictórica, representações estas similares aos desenhos dos sujeitos da pesquisa, que aqui serão nomeadas como representações gráficas.

Estas representações gráficas, os desenhos de nossos sujeitos, será uma das fontes para o estudo das Representações Sociais e da imagem que esses alunos, e futuros professores, construíram de escola.

Já, a imagem pertencente a dimensão do imaterial e ao mundo das evocações construídas por um grupo de pessoas, será aqui denominada como Imagem Social, pois:

A imagem social de um objeto é o conjunto das características e propriedades que os indivíduos atribuem a estes objetos. Estas características podem ser de naturezas muito diversas. Elas podem corresponder à aspectos físicos do objeto, mas também à aspectos sociais (inserções sociais do objeto, utilizadores etc.) ou ainda à aspectos psicológicos no caso das pessoas. Em todos os casos, os elementos que compõe uma Imagem Social (IS) são aqueles que recolhemos quando pedimos aos indivíduos para produzir uma descrição do objeto.” (MOLINER, 1996, p.145)

Neste caso, o conceito de imagem vai ao encontro as idéias de Serge Moscovici (1978). Para ele, a imagem faz parte das representações sociais que estão arraigadas aos nossos atos e nos tornam parte de um grupo.

Embora Moscovici (1978) faça uma diferença entre imagem e representação social, ele admite que imagem é utilizada para designar uma organização mais complexa considerando que as pessoas carregam em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos; é como se essas imagens fossem espécies de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. Assim estaremos utilizando o termo imagem para fazer referência ao resultado das representações sociais que os sujeitos constroem no contato com os objetos, com as pessoas e com as situações vivenciadas no mundo.

Cabe aqui então, um parênteses para esclarecer que a Teoria das Representações Sociais permite entender como as pessoas compreendem o mundo que as rodeia, utilizando-se, para isso, da análise do senso comum e dos valores construídos socialmente.

Esta teoria iniciou sua trajetória a partir da publicação, em 1961, na França, do trabalho de Serge Moscovici, com seu estudo sobre a Representação da Psicanálise.

Tomando como base a teoria das representações coletivas de Durkheim, Moscovici propõe as Representações Sociais, revelando que os indivíduos se apropriam das representações coletivas, construindo e reconstruindo suas próprias representações a partir das representações dos grupos sociais em que vivem.

O termo Representação Social, segundo Sá, pode ser aplicado ao que designa “tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psico-sociológicos” (SÁ, 1995, p.19).

O conceito de Representação Social não pertence a uma única área do conhecimento, tendo sua origem vinculada tanto à Sociologia como à

Psicologia, sendo considerada por alguns autores, como um conceito psicossocial. A representação social, segundo Moscovici (1978), tem que necessariamente ser construída e reconhecida por um determinado grupo, pois sua elaboração se dá a partir da relação de um sujeito com outro sujeito e com os objetos, pois “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978. p.65).

As Representações Sociais constituem um tipo de conhecimento construído e partilhado socialmente, intimamente relacionado ao que as pessoas pensam conhecer a respeito de determinado tema ou assunto, resultando de um processo de apropriação da realidade, que, sendo construída de forma coletiva e comum, possibilita a comunicação.

A teoria das Representações Sociais, utilizando-se da análise do senso comum, das idéias e dos valores, traz orientações para a compreensão de como as pessoas percebem e interpretam o mundo de que fazem parte, pois, segundo Jodelet (1984, apud Sá, 1995), as Representações Sociais são uma forma de conhecimento do senso comum que orientam a comunicação, a compreensão e o ambiente de domínio social.

Para que haja a formação das Representações Sociais, segundo Moscovici (1978), dois processos são fundamentais: a ancoragem e a objetivação.

Estes dois processos são cognitivos e elaborados a partir de uma configuração estrutural que Moscovici (1978) explica como a comunicação entre a percepção e o conceito, um penetrando no outro, criando a sensação de realismo, de materialidade das abstrações e da abstração das materialidades.

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações, etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas (Jodelet, 1984). Assim, a ancoragem duplica uma figura por um sentido, liga conceitos anteriores aos novos, passando as representações já existentes, a funcionar

também como sistemas de acolhimento de novas representações. De uma forma geral, esse processo é responsável pelo “enraizamento” social de uma representação e de seu objeto.

Já, pela objetivação, as noções, idéias e imagens são transformadas em coisas concretas. Por meio da objetivação pode-se duplicar um sentido por uma figura, substituindo novos conceitos por uma imagem, tornando assim um conceito abstrato em algo concreto, apropriando-se de um conceito e trazendo para o mundo real.

A objetivação é uma operação imaginante e estruturante pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tomando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, materializando a palavra. (JODELET, 1984, apud SÁ, 1996, p.47)

A imagem revelada de escola e o processo de objetivação é o que irá conduzir nosso olhar, pois é ele quem elabora ligações entre o que é abstrato, ou até mesmo com o que não tem uma definição clara, com os conceitos e objetos do mundo real . Para Moliner (1996):

Objetivar é encorajar a produção de imagens já que, por definição os objetos concretos são perceptíveis e portanto reproduzíveis sob a forma de imagens. Enfim, o processo de analogia que constitui o motor do pensamento primitivo repousa sobre a pesquisa de similitude entre objetos diferentes. Aqui novamente, podemos supor que a atividade de fabricar imagens desempenha um papel decisivo, pois ela autoriza as analogias as mais imediatas aquelas que repousam sobre a afinidade perceptiva. (MOLINER, 1996, p.110)

Para que esse processo aconteça, a linguagem é essencial, e é por meio dela que o sujeito se expressa e pode orientar seus pensamentos e suas ações. Entendendo que a linguagem se expressa de diferentes maneiras, podendo ser verbal ou não-verbal, tomaremos, nessa pesquisa, como material de análise as declarações registradas nos questionários na linguagem escrita e os indícios revelados no desenho na forma de expressão da linguagem não verbal.

Dentro deste trabalho, a escolha da Teoria das Representações Sociais se justifica, principalmente, diante da necessidade de compreender a realidade que constitui o sujeito e, por sua vez, é constituída por esses sujeitos e como se elaboram as idéias e aspirações do grupo, podendo conferir uma identidade a esses sujeitos, traduzindo sua visão de mundo e o papel que exercem dentro desse contexto.

Moscovici (1978), em sua obra, determina uma diferença entre imagem e representação social. Para ele, a imagem é passiva e assimilada de uma maneira reflexa dentro da consciência individual ou coletiva. Já, a representação tem um papel modelador do que nos é oferecido pelo exterior, que deve ser entendida de um modo ativo, podendo ser encarada como uma modalidade do conhecimento que tem como função elaborar elementos para a comunicação entre os indivíduos.

Quando evocamos uma idéia, uma representação, estamos falando de uma imagem, estamos evocando um fenômeno de opinião pública, que mesmo manifestada pelo indivíduo, traz com ela a coletividade de seu grupo. Nesse caso, a palavra imagem é utilizada para nomear um conjunto de pensamentos individuais que convergem numa mesma direção. E assim a noção de imagem representa bem as percepções sobre o objeto, ultrapassando seu conceito como imagem visual ou mental, pois:

[...]pois o fenômeno coletivo que ela designa se compõe de elementos diversos. Com efeito, quando nos interessamos pela imagem de um objeto do campo social, nos interessamos por aquilo que os indivíduos perceberam deste objeto, pela maneira pela qual eles interpretaram essas percepções e pelo que eles pensam do objeto social. É porquê, segundo nós, a noção de imagem como fenômeno de opinião coletiva não pode ser estranha às noções de imagem visual, de imagem mental e de imagem simbólica. (MOLINER,1996, p.111)

Mesmo com a diferença que Moscovici (1978) faz entre imagem e representação social, ele admite que a imagem é utilizada para designar uma organização mais complexa de juízos de valor ou de avaliação, sendo entendida como reflexo interno de algo externo, como se fosse uma cópia fiel

em nossa essência do que se encontra fora dela, sendo assim uma reprodução passiva de um dado imediato.

Dentro dessa perspectiva podemos considerar que os indivíduos carregam em sua memória um repertório de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos. E essas imagens são, para nós, um conjunto de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nossa mente.

O termo imagem que nos reportaremos neste trabalho se refere ao resultado das representações sociais que os sujeitos constroem no contato com os objetos, com as pessoas e com as situações vivenciadas no mundo. Ou seja, das interações que estes estudantes tiveram e têm com o ambiente escolar.

Este interesse em iniciar a pesquisa pelo desenho, representação gráfica, se deu na intenção de buscar essa imagem social reveladora de suas representações e conceitos sobre escola.

Justifica-se esta escolha e o processo de descobertas inspirados pela mensagem de Alberto Manguel (2001), quando em seu livro, *Lendo Imagens* uma história de amor e ódio, conta sua lembrança de uma de suas primeiras experiências de contato com uma imagem, no caso, uma representação gráfica ou pictórica, criada e pintada por um ser humano, ele revela:

a maioria dos meus livros tinha ilustrações que repetiam ou explicavam a história, (...) Creio que, a meu juízo, aquelas ilustrações condiziam melhor com a forma como eu imaginava um personagem ou um lugar, ou forneciam mais detalhes para completar minha visão daquilo que a página me dizia estar acontecendo, realçando ou corrigindo as palavras. (MANGUEL, 2001, p.19-20)

Assim, como para ele, a imagem constituída da escola já estava ali nos desenhos dos sujeitos, como naquela representação pictórica, uma reprodução de um quadro de Van Gogh, que estava em suas mãos, não ilustrava nada, não trazia com ela nenhum texto, ela era apenas ela, estava ali

para ser apenas contemplada, e foi. Porém, aquele contato era um desafio, pois a estória estava ali, escondida, para ser revelada.

Nessa perspectiva, é que são considerados os desenhos feitos pelos alunos participantes da pesquisa, que foram desafiados a desenhar a escola, sem que partissem de nenhum texto. Na verdade, foi o desenho o propulsor das idéias, do refletir sobre o que ali estava representado. Os questionamentos, as perguntas só vieram depois e, maioria delas, sobre o desenho, sendo que no momento do desenhar as idéias que se tinha sobre a escola fluíram sem a preocupação com o explicar o que estava representado.

Dessa maneira, surgiu o desejo de se adotar esse processo inverso, ou seja, ao de ilustrar o texto com o desenho. Neste caso, o desenho é o texto, a narrativa. As palavras vêm depois, para que se possa entender o que está escondido ali, mas agora já, inevitavelmente, perpetuado pelo traço.

Este procedimento está em consonância com o que, Gustave Flaubert, citado por Manguel (2001, p.20) escreveu:

[...]porque a descrição literária mais bela é devorada pelo mais reles desenho. Assim que um personagem é definido pelo lápis, perde seu caráter geral, aquela concordância com milhares de outros objetos conhecidos que leva o leitor a dizer: 'eu já vi isso', ou 'isso deve ser assim ou assado'. Uma mulher desenhada a lápis parece uma mulher, e só isso. A idéia, portanto, está encerrada, completa, e todas as palavras, então, se tornam inúteis, ao passo que uma mulher apresentada por escrito evoca milhares de mulheres diferentes. Por conseguinte, uma vez que trata de uma questão estética, eu formalmente rejeito todo tipo de ilustrações (Gustave Flaubert, "Lettre à Ernest Duplan, 12 juin 1862", in Correspondance (Paris: Louis Conrad, 1926-33)

Essa oposição que Flaubert fazia veementemente à idéia de que suas obras fossem ilustradas, considerando inaceitável uma ilustração acompanhar uma palavra, por achar que "imagens pictóricas reduzem o universal ao singular". É que é que traz à tona esta discussão, pois, considera-se que, se é o desenho que torna uma idéia geral em uma representação singular, a sua representação é rica em informações do indivíduo e de seu pensamento, sendo

uma representação única. E, agora sendo única, representa uma idéia, que é só sua mas que carrega dentro da sua individualidade, as marcas do coletivo, da Imagem Social que ele tem.

Segundo Moscovici (1978), é na prática social que as representações são construídas pelo indivíduo e, para que isso aconteça, é preciso que elas estejam relacionadas a algo que lhes diga respeito e que possa, de alguma maneira, interferir nos seus hábitos e costumes, possibilitando, assim, que seja apropriado e reconstruído por ele, para que possa fazer parte de seu cotidiano.

Assim sendo, cada futuro professor tem uma Representação Social sobre escola e essa representação foi construída na interação social com outros grupos pertencentes ao espaço escolar, num processo que é contínuo e que relaciona as interferências das vivências grupais e individuais, influenciado pelas experiências vividas fora do ambiente educacional e, em especial, como foco deste estudo, no ensino de Arte.

Estes futuros professores trazem com eles as experiências de anos na escola, no papel de aluno, mas com idéias sobre “o ser professor”, que reproduzem em sua ação educativa.

Dentro de um convívio social e escolar, estes futuros professores irão interagir baseados nas imagens que elaboraram de si e do outro. Essas imagens não são elaboradas num vazio, elas recebem influências da cultura, são elaboradas dentro de uma sociedade, que tem suas tradições, influências de sua história e de seu tempo.

Muitos destes estudantes-professores, tiveram suas vivências em Arte na escola orientadas por propostas educacionais amparadas em concepções de ensino hoje consideradas inadequadas para um bom desenvolvimento do potencial criativo e do conhecimento em arte dos alunos.

Nesse sentido, faz-se necessário revisitar estas concepções para poder melhor analisar as representações que orientam as ações e revelam as expectativas dos alunos, questões que abordaremos a seguir.

2. O CENÁRIO

*Educar é como semear
Semear das sementes que vêm de dentro
Do mais dentro
Da colheita do caminho percorrido
Percorrer o caminho
É saber de si mesmo
De suas transformações
De sua percepção do vínculo com a Vida*

Ruy Cezar do Espírito Santo

Quando nesta pesquisa refere-se à formação dos indivíduos para a vida profissional, é necessário pensar no papel fundamental que as Universidades e os Institutos de Ensino Superior têm, pois, formam profissionais para a sociedade e, com esta formação decorrente de sua produção e socialização do conhecimento científico, efetuam influências nas crenças e valores que disseminam e podem vir a efetuar mudanças na sociedade. Por outro lado, as Universidades também são alvo das transformações ocorridas em diferentes momentos históricos e sociais, tanto no que diz respeito a seus avanços como em suas contradições.

Dentre os muitos profissionais formados pelas Instituições de Ensino Superior, aqui voltando o interesse para os formados pelos cursos de licenciatura, que tiveram início, segundo Pereira (1998), na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia, em que a formação do licenciado acontecia em um curso que se estruturava em 4 anos, de forma que, nos 3 primeiros ele aprendia apenas as matérias específicas que lecionaria e, no último ano, as disciplinas pedagógicas, caracterizando-se assim uma separação entre o conhecimento técnico e o fazer pedagógico.

Esse tipo de formação docente é chamado de “modelo da racionalidade técnica”, onde o docente era encarado como um técnico que aplica, na prática, os seus conhecimentos científicos e pedagógicos e onde o estágio era encarado, não como um espaço da vivência do cotidiano escolar para os futuros docentes, mas sim como a oportunidade de o futuro licenciado aplicar seus conhecimentos técnicos (SADALLA, BACHIEGGA, PINA e WISNIVESKY, 2002, p.48).

Mesmo pautada em um modelo com problemas estruturais, os cursos continuaram a ser muito procurados e a oferta de vagas não foi suficiente para atender à demanda que as escolas exigiam.

Na década de 70, com a massificação do ensino promovida com a intenção de suprir as necessidades da época, foram criadas as licenciaturas curtas, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), definiam como a formação mínima necessária para o exercício do magistério de 5ª a 8ª séries, seria a habilitação específica obtida em cursos de Licenciatura de 1º grau de curta duração e para a atuação no 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e médio) seria necessário habilitação específica obtida em licenciatura plena.

A formação de licenciados continuou a seguir estes moldes, apesar das intensas discussões sobre a qualidade da formação que proporcionavam esses cursos de curta duração, as chamadas licenciaturas curtas, que só foram extintas com a promulgação da Lei 9394/96, que substituiu a lei 5692/71, e que afirma em seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p.29).

Nos dias de hoje, as preocupações se voltam para uma nova designação para a formação de professores os chamados “ modelos de racionalidade prática”, em que se propõem o oposto dos modelos elaborados pelas antigas faculdades de filosofia e se procura formar um profissional autônomo e reflexivo, que analisando sua prática é capaz de tomar novas decisões.

O parecer CNE/CP 09/2001 e a resolução CNE/CP 02/2002 instituíram as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. São apresentadas, por estes documentos, as diretrizes para uma política de formação de professores que devem orientar a organização e a estruturação dos cursos de formação.

Pela primeira vez na história da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (lei 9.394/96), dedicou um capítulo específico à formação do profissional da educação, e no seu artigo 62 diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamentado pelo Decreto n. 3276/99).

O Decreto n. 3.279, em seu artigo 5º, elenca as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, definindo as competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na Educação Básica:

- I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II - compreensão do papel social da escola;
- III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.“

Com estes novos preceitos, os cursos de licenciatura começaram, e alguns ainda estão em processo, a efetuar mudanças tanto na sua grade curricular, quanto nos procedimentos metodológicos, procurando principalmente associar a teoria à prática, como forma a superar a dicotomia que se fez presente em muitos cursos de formação de professores oferecidas pelos Institutos de Ensino Superior.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Quando mais conhecemos a totalidade das dimensões que fazem parte da infância, adolescência, juventude ou vida adulta dos alunos reais com que convivemos, mais instigantes fica a pergunta: qual nossa tarefa? O que é a docência? Quem somos como profissionais?
Miguel Arroyo

Pode-se afirmar que o ensino de Arte iniciou-se institucionalmente com a vinda da Família Real ao Brasil que, procurando adequar o contexto da colônia as necessidades de D. João e da corte que se instalava em nosso país, construiu inúmeras instituições, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo.

Nesse contexto, chega ao Brasil, em 1816, a Missão Francesa que organizou, neste mesmo ano, a Escola Real das Ciências, Arte e Ofícios, instituição que só começou a funcionar efetivamente em 1826, já com seu nome alterado para Imperial Academia e Escola de Belas Artes, que seria a primeira escola de artes de nosso país.

A partir daí, Instituições de Ensino Superior foram de instalando no Brasil e os cursos de arte oferecidos por estas Faculdades não tinham, e muitos até hoje ainda não tem, como objetivo principal a formação de profissionais para atuar como professores de arte nas escolas, hoje denominadas, de educação básica.

Em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/71, o ensino de Arte passa a ser obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus do país, substituindo as disciplinas como Canto Orfeônico,

Artes Industriais e outras afins, por apenas uma disciplina, denominada Educação Artística e que deveria contemplar todas as linguagens artísticas.

Apesar de ser contemplada pela lei a partir de 1971 e já estar sendo ministrada em todas as escolas de 1º e 2º graus do país, a legislação que regulamentava os cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística, só foram publicadas em 1973, trazendo os parâmetros de um currículo básico que deveria ser aplicado em todo país para a formação dos docentes que iriam atuar na área.

O número de Faculdades e/ou Universidades que ofereciam a Licenciatura em Educação Artística era insuficiente para atender à demanda da massificação do ensino de 1º e 2º graus que estava em franca expressão nesta época. Este descompasso trouxe sérias conseqüências, pois:

Sem profissionais suficientes para atuar neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39)

O curso seguia o modelo das outras licenciaturas, cuja estrutura propiciava a formação de docentes em apenas dois anos, a chamada licenciatura curta, que na prática não se mostrou suficiente para garantir um bom trabalho na época, ficando os professores formados por estes cursos com uma formação deficitária para atuar com arte com nossas crianças e jovens.

Esses cursos acabaram, por um longo período, proporcionando uma educação voltada ao aprofundamento do fazer artístico acrítico e numa concepção de ensino de arte tradicional. Salvo algumas exceções, como a Universidade de São Paulo, a Unicamp, entre outras que mantinham o curso de licenciatura com a duração de 4 anos, a grande maioria das pessoas que estudaram nestes cursos de Educação Artística, acabaram tendo uma

formação que não lhes proporcionou o desenvolvimento de habilidades para atuar com competência como professor de arte.

O fracasso das Licenciaturas Curtas ficou evidente e, a partir de 1980, várias discussões começaram a ser realizadas. Segundo Coutinho (2002:53), os cursos de Licenciatura em Arte passam, nos dias atuais, por um processo de avaliação que busca adequar seus pressupostos aos preceitos da LDB 9394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte para o Ensino Fundamental e Médio e aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

A autora destaca que, apesar da preocupação existente em se repensar a estrutura curricular dos cursos de formação inicial do professor de Arte, ainda permanecem muitos resquícios dos antigos cursos de Educação Artística, afirmando que:

A mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos de faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo (...). A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura definida por matizes ideológicas. (COUTINHO, 2002,155)

Hoje, urge a necessidade de um redimensionamento dos cursos de formação inicial do professor de Arte, com vista a propiciar o aprimoramento das questões teóricas da área numa perspectiva crítica e criativa, o que segundo Franco (1998) pode ser contemplado em três dimensões:

- Saber arte – dimensão relacionada com o conhecimento específico da área, com estudo aprofundado dos conceitos de arte e da história da arte como história do pensamento humano;
- Saber fazer arte – com enfoque no fazer artístico, essa dimensão valoriza a prática de atelier, no desenvolvimento da capacidade de decodificar e da utilização criativa das linguagens artísticas;

- Saber como ensinar arte – dimensão que privilegia a formação do professor de Arte. Não basta o futuro docente saber arte e saber fazer arte, é preciso saber ensinar arte. Nessa perspectiva, de forma interdisciplinar, essa dimensão prima pela reflexão entre a arte e o ensino básico, com foco no domínio do conhecimento pedagógico, do processo de construção do indivíduo e nas relações entre a escola e o contexto em que está inserida;

Além das dimensões acima descritas, acredita-se que duas outras deveriam servir de referência na formação dos professores de arte: a política e a iniciação científica. A primeira dimensão transpassa todas as disciplinas e dimensões, visando à formação do professor de Arte. É o eixo central da formação, primando pelo desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade reflexiva do profissional, na perspectiva de atuação numa sociedade democrática. A outra dimensão contempla a formação do professor pesquisador.

2.2. O ENSINO DE ARTE HOJE

As grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: O livro das ações, o livro de suas

*palavras e o livro de sua arte.
Nenhum desses três livros pode ser
compreendido sem que se tenha lido os outros dois.
Mas desses três, o único que se pode confiar é o
último."*

Ruskin

O homem diferencia-se dos outros seres do universo por ser considerado um ser cultural e os fatores mais importantes que possibilitam essa diferenciação são a capacidade de expressão de seus sentimentos e o registro de sua história.

Para cumprir esse papel, a arte sempre esteve presente como um meio de expressão e de registro, desde os tempos mais remotos, em que esses registros eram realizados nas paredes das cavernas, até os dias atuais, com o advento da era da tecnologia, em que os processos passaram por grandes modificações, possibilitando as reproduções, transportando a obra de arte para fora do seu contexto, tanto temporal como espacial. Com isso, a arte foi modificando sua aura, porém sem nunca ter deixado para trás sua condição primeira de posicionar o homem como um ser cultural.

A função das artes através da história cultural humana tem sido, e continua a ser, a de construir a realidade. A arte constrói numerosas representações do mundo, que podem ser reais ou imaginárias, sendo um objeto que carrega a cultura de seu tempo, podendo também ser influenciado pela cultura de hoje, pois todo olhar é um ato de escolha e toda imagem incorpora uma maneira de ver que vem carregada de vivências e representações. Nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende também de nosso próprio modo de ver.

O trabalho com arte na educação procura, por meio das tendências individuais, estimular a formação do gosto, desenvolver a inteligência e

contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem que para isso, objetive a formação de artistas ou a tenha como sua única preocupação, assim:

Partindo da concepção de que a Arte é uma linguagem manifestada desde os primeiros momentos da história do homem e estruturada, em cada época e cultura, de maneira singular, o conhecimento dessa linguagem contribuirá para maior conhecimento do homem e do mundo. Portanto, a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade. (BUORO, 2000,33)

Em seu trabalho de criação, o educando se utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a observação, o raciocínio, a imaginação. Nesse processo expressivo o aluno investiga sua própria emoção, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e desenvolve técnicas e formas de trabalho.

Vários autores e estudiosos têm questionado o modelo de educação que, sob à luz dos ideários da modernidade, desconsidera o fundamento sensível de nossa existência, valorizando um conhecimento que privilegiou o caráter científico, desligando-se das percepções dos sentidos diários da existência humana.

Duarte Jr. (2003, p. 170) defende que a educação reconheça esse fundamento sensível da existência e que estimule o seu desenvolvimento, de forma a tornar mais abrangente a atuação das dimensões lógica e racional de operação da consciência humana, de maneira a ir:

Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda da qualidade de vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido. (DUARTE JR, 2003, p. 171)

É preciso ressaltar que as críticas aqui estabelecidas não desconsideram os avanços obtidos pela ciência e tecnologia, e sim o afastamento da vida diária do cientista, que, desvinculando-se da concepção mais ampla da vida social, desumanizou sua atuação e, com isso, como afirma Duarte Jr (2003, p. 172), perdeu-se também a “dimensão estética em sua formação”.

Diante desse quadro, é que se destaca a necessidade em reorientar a ação educativa das escolas e, por que não, nos espaços educativos das cidades como um todo, que considere, entre outros parâmetros, as dimensões estética e artística na formação das crianças, jovens e adultos. Que rompa com a ordem estabelecida sob a orientação privilegiada dos preceitos cientificistas, que se “abra para a vida”, que considere a criatividade, a originalidade, a imaginação, como componentes importantes na formação da pessoa, que, de forma integrada, desenvolva um processo educativo em consonância com a sociedade em mudança que hoje vivenciamos.

Defender uma educação que se oriente também para a faculdade de sentir é buscar humanizar o processo educacional, tendo na estética uma forte aliada para o desenvolvimento de um conhecimento que considere a sensibilidade e a experiência com a beleza, pois é preciso recuperar:

[..] esse caráter primordial da beleza, esse entregar-se de corpo e alma (principalmente de corpo inteiro) ao saber das formas que nos chegam ininterruptamente desde a realidade circundante. Sentir a vida antes de recuperarmos enquanto signo, enquanto significado. (DUARTE JR, 2003, p. 156)

Esses preceitos podem servir como fundamento de um processo educacional, que, segundo Duarte Jr (2003, p. 157) extrapola os níveis elementares da educação das novas gerações, se estendendo até a vida adulta, colaborando para a qualidade de vida das pessoas e, de maneira mais abrangente, da sociedade como um todo.

Dessa forma, sob essa concepção, a educação estética ganha um espaço significativo no contexto escolar, o que pode ser desenvolvido pelo ensino de arte, pois:

O conhecimento dos sentimentos e a sua compreensão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos; só podem se dar através da consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência é através da experiência estética [...] Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar. (DUARTE JR, 2002, p. 16)

Embora todos os ramos possam ser trabalhados no viés da estética, é a arte que, por sua própria especificidade, tem uma força interna para que uma educação estética seja contemplada, o que pode ocorrer por meio das suas diversas linguagens.

Diferente da linguagem verbal, a linguagem não-verbal pode ser constituída por meio de diversos recursos, como a linguagem cênica, que além das palavras, se utiliza de gestos, de expressões faciais, dos movimentos corporais, dos sons, ou da linguagem musical, que além das palavras, pode fazer uso dos sons, das combinações melódicas e ritmos, ou ainda a linguagem visual, que além de transformar as palavras em imagens, pode usar como meio de comunicação ou expressão, a pintura, o desenho, a escultura, a fotografia, o cinema, a holografia, entre outras manifestações.

Os homens são seres simbólicos e as linguagens, tanto verbais como não-verbais, são sistemas de signos, que nos servem como meios de expressão e comunicação. Interpretar esses signos ou códigos nos garante a participação dentro da realidade, já que, segundo Martins (1998):

Nossa penetração na realidade é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo, por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, idéias e conceitos que, por meio de diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz. [...] Quando nos damos conta disso, vemos que a linguagem é a

forma essencial da nossa experiência no mundo e, conseqüentemente, reflete nosso modo de estar-no-mundo. Por isso é que toda linguagem é um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade. (MARTINS, 1998, p. 37)

Estudiosos como Duarte Jr (2002), Ferraz e Fusari (1993), Lowenfeld e Brittain (1977), Read (2001), Barbosa (1994), entre outros, têm apontado a importância do ensino das linguagens artísticas na educação básica, no sentido de propiciar ao aluno o aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, de maneira a contribuir para o seu aperfeiçoamento, como também proporcionando-lhe a oportunidade de expressão e de leitura de mundo por meio das diversas linguagens, estabelecendo um diálogo com o meio que o circunda.

Lowenfeld e Brittain (1977, p.16) também destacam que o trabalho com diferentes linguagens no ensino de arte pode ser um fator importante na formação integral do indivíduo, em contraponto à tendência da sociedade atual em valorizar em excesso as recompensas materiais. Assim, o indivíduo fica em segundo plano e nossa capacidade de educação não está indo além da preparação para a produção e consumo de bens. Para eles, a ênfase do sistema educacional atual está na informação dos fatos e que esta prática “pode ter muito pouca relação com o membro cooperante e bem ajustado à sociedade” (Lowenfeld e Brittain, 1977, p. 17).

A concepção contemporânea do ensino de arte não se pauta mais no princípio da auto-expressão e num modelo em que o papel do professor resumia-se à facilitar o contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas. Nessa nova perspectiva, exige-se um diálogo de quem ensina e de quem aprende com o objeto artístico reconhecido como produto da cultura e como objeto do conhecimento.

O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, propiciando aos estudantes oportunidades de edificar idéias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como críticos, historiadores ou apreciadores. Cabe à

escola reconstruir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares.” (IAVELBERG, 2003,12)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte anunciam estas mudanças. Neste documento a arte é concebida como objeto de conhecimento que guarda as suas particularidades e similaridades com as outras áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da “ação criadora do homem” na busca de atender à sua necessidade de significação da vida, juntamente com “as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade” (BRASIL, 1997, p.16).

Diante disso, ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte e dos fundamentos do seu ensino, processo em que:

O professor de arte constrói e transforma seu trabalho na sua praxes cotidiana, na síntese entre a ação e a reflexão. É neste sentido que precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos para que o aluno deles se aproprie (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 41).

Nesse contexto, se faz presente a necessidade de analisar a formação inicial deste professor, pois algumas habilidades e competências que até então não eram exigência para sua atuação se tornam fundamentais para que sua ação docente esteja em consonância com as tendências atuais no ensino de Arte.

3. O CAMINHO DA PESQUISA

*Da colheita do caminho percorrido
Percorrer o caminho
É saber de si mesmo
De suas transformações
Der sua percepção do vínculo com a vida
Ruy Cezar do Espírito Santo*

Esta pesquisa teve início junto ao estudo do projeto: “IMAGINÁRIO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS SOBRE O BRASIL E A ESCOLA BRASILEIRA”, elaborado e apresentado à FAPESP em 2003 pelo grupo de pesquisa em Representações Sociais e Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, orientado pela professora doutora Clarilza do Prado Sousa.

Foi a partir do questionário utilizado para a pesquisa acima citada, com estudantes de 1º período dos cursos de Pedagogia e Medicina de diversos estados brasileiros, que este trabalho foi organizado. Após um pré-teste aplicado em três sujeitos, o questionário sofreu algumas adaptações para que pudesse revelar as representações que os alunos de Licenciatura em Arte têm de escola.

Foi utilizada para a pesquisa, uma combinação de desenho e questionário com questões que se referissem, num primeiro momento, ao desenho, e, depois, a questionamentos que comparassem a escola a outras referências de linguagens artísticas, como o som, a música e a representação pictórica.

Tendo como referência pesquisas que apontam para a necessidade de diferentes meios para o entendimento das Representações Sociais (Acosta, 2005; Novaes, 2006; Sousa, 2002;), optou-se por esse processo por se acreditar que o mundo que se forma, que se conhece e que se experimenta é construído por processos de comunicação. Neste caso, o desenho se prestaria ao papel de comunicador informal onde se pode revelar “como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER&GASKELL, 2002,21).

Após a aplicação do questionário, optou-se por uma pré-análise iniciada com uma leitura flutuante (BARDIN,1977), que indicou os caminhos para a análise do conteúdo.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser aplicada nos mais diversos campos da comunicação, podendo ser identificados em “códigos lingüísticos” como o escrito (questionário) como também em “icônicos” (imagens pictóricas, representações gráficas).

Assim, a análise foi realizada a partir da decomposição do texto, em nosso caso as respostas das questões, que depois da leitura flutuante, foi

classificada em categorias, este tipo de análise é chamada por Chizzotti (1998) de análise categorial. Segundo ele:

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação e algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atos sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 1998, p.99)

A partir do conceito, de que a análise de conteúdo visa compreender criticamente o sentido das comunicações, sendo que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, pode-se assim buscar, por meio dela, a compreensão das Representações Sociais e de Imagem de Escola que estes estudantes trazem, pois também para Moscovici e Henry (in BARDIN, 1977, p.33), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”

Na segunda questão verbal, foi aplicado o processamento do programa de análise léxica ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). As outras questões com respostas unicamente verbais, conforme já justificado foram analisadas a partir de seu conteúdo.

Esta análise de conteúdo se pautou no estabelecimento de categorias, que segundo Bardin (1977, p.117), é um processo que visa classificar os elementos que constituem um conjunto. Primeiro pelo que diferem, e depois pelo reagrupamento, seguindo critérios estabelecidos previamente.

Segundo Dotta (2006, p.62), o objetivo primeiro da categorização é apresentar, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

Desta maneira, este procedimento será a descrição do instrumento, do campo, dos sujeitos, a apresentação dos resultados das análises léxica e de

conteúdo das questões verbais por meio da elaboração de categorias de análise obedecendo às etapas sugeridas por Bardin (1977, p. 118). Primeiro procedendo o “inventário”, que é o processo de isolamento dos elementos e, depois, a “classificação”, que busca dividir estes elementos e organizar as mensagens.

Finalmente, buscamos encontrar a imagem de escola a partir das metáforas que emergiram nas categorias fornecidas pela primeira questão “Dê título a seu eu desenho”. Nesta busca elaboramos um comparativo entre os desenhos de quatro sujeitos e das associações que eles fazem da escola com as outras linguagens, ou seja, um representante de cada uma das categorias da primeira questão, escolhidos entre os outros pela representatividade dos elementos de seu desenho. Posteriormente, elaboramos um comparativo da imagem social revelada pelos sujeitos as imagens pictóricas apresentadas pelo pintor René Magritte, que foi escolhido por se acreditar que sua obra poderia nos fornecer elementos que de forma simbólica poderiam traduzir a imagem de escola destes futuros professores.

3.1. O INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário utilizado, que teve como referência o da pesquisa citada no início desse capítulo, sofreu diversas adaptações realizadas nas próprias questões e na comanda do desenho. Essas adaptações foram

realizadas para que pudéssemos inserir as questões que comparam a escola a outros elementos inspirados nas linguagens artísticas.

O questionário inicial adaptado continha sete questões, após o pré-teste, aplicado a três sujeitos do mesmo grupo que participariam da pesquisa, decidiu-se acrescentar mais cinco questões, que teriam a função de relacionar a escola a um elemento ou à linguagem da arte, que são as questões 7, 8, 9, 10 e 11.

A comanda para o desenho foi acompanhada de um questionário que contava com o total de 12 questões e mais um espaço livre para que o aluno expressasse alguma mensagem que desejasse e que não estivesse sendo contemplada nas questões anteriores (Anexo A), sendo que foram elencados os seguintes parâmetros para a aplicação e estudo dos dados:

1. O desenho recebeu a comanda “desenhe a escola, seu cotidiano e seus personagens”. A utilização do desenho é justificada aqui como instrumento que visa captar o simbólico, partindo da hipótese de que seria um tipo de linguagem mais livre de censuras, no qual as idéias pudessem ser expostas de uma forma mais livre. Nesta pesquisa, os desenhos foram utilizados como propulsores das idéias sobre a escola sendo utilizado na análise como apoio para as outras questões.

2. Na questão 1 – (Dê um título a seu desenho) O título traz como objetivo revelar tudo que foi pensado, como se houvesse nesse momento uma síntese do que se pensa sobre a escola e do que foi exposto no desenho.

3. Na questão 2 – (Faça um texto sobre o que você desenhou), foi utilizado para a análise das respostas dos sujeitos o programa ALCESTE (versão 4.5) – *Analyse Lexicale par Contexte d’um Ensemble de Segments de Texte*, criado na França, no final da década de 80, por Max Reinert, que permite, a partir da análise quantitativa de dados textuais, considerar a

qualidade do fenômeno estudado e também, a partir do próprio contexto, fornecer critérios para a consideração de um indicador de fenômeno de interesse comum. O programa forneceu 04 classes. Em cada classe foram selecionadas as palavras mais freqüentes e algumas frases que reforçam o contexto principal.

Essas classes são elaboradas pelo programa, por meio de uma análise hierárquica da raiz das palavras, e se caracterizam pelo contexto e pelos segmentos de texto que se utilizam destas palavras. Neste programa, cada classe de palavras pode ser entendida como campos lexicais ou contextos semânticos. Procedimento este que definiu o que cada classe indicou como as relações com os fatores ligados ao plano geral da pesquisa.

A partir dos resultados fornecidos pelo ALCESTE, foi realizada um descrição analítica por meio da exploração das respostas , que geraram uma base de codificação constituída por quatro classes de palavras contextuais, onde, tomando como base essas classes de vocábulos, pretendeu-se realizar análises e inferências sobre os resultados.

4. Na questão 3, que retorna ao desenho (“Circule, utilizando uma caneta um único elemento que você considera como o mais importante”), houve uma subdivisão onde o pesquisado teve que descrever o que circulou (3.1. O que você circulou?) e justificar essa sua escolha (3.2. Porque ele é o mais importante?).

5. Na questão 4, foi pedido que o aluno pesquisado elegeisse mais três elementos importantes que compõem o desenho (Escolha mais 3 novos elementos que considera relevante. Escreva-os em ordem de importância).

6. Na questão 5, novamente, pede-se ao sujeito que observe seu desenho e responda qual a relação que ele faz entre o que desenhou com o que para ele é escola. (Porque você acha que tudo isso que você desenhou é escola?).

7. Na questão 6, a investigação tem o foco nos personagens que fazem parte desta escola (Quem são os personagens do seu desenho?).

8. Nas questões que se seguem: “7. Se a escola fosse de uma cor, que cor ela seria? Por quê?” ; “8. Se você fosse comparar esta escola a um objeto, qual seria? Por quê?”; “9. Se você pudesse ouvi-la, que som ela teria? Por quê?”; “10. Se você fosse cantá-la, que música você escolheria? Por que?” e “11. Se você pudesse representá-la por meio de uma obra de arte, qual você escolheria? Por quê?”, tínhamos a intenção de estabelecer uma rede que ligasse estas comparações a imagem que se tem de escola, sendo que estas questões tiveram um papel de indutoras para que os sujeitos pesquisados colocassem, de forma espontânea, os aspectos que eles consideram mais importantes na representação que tem de escola, nos revelando, desta forma, quais elementos tem mais importância para ele e onde estão ancoradas suas concepções de escola.

Este material se mostrou muito rico, mas também muito extenso para uma análise neste momento, portanto optamos por realizar uma análise apenas descritiva desta etapa.

9. A última questão, “Para você qual o papel da arte nesta escola”, tem por intenção entender como esses futuros professores de Arte compreendem o papel da arte nesta escola.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que preenchessem o questionário de perfil (Anexo B), por meio do qual foram coletadas as informações sobre algumas de suas características sócio-culturais, sobre sua formação acadêmica e situação profissional, o que possibilitou coletar dados muito importantes para a análise das respostas do questionário inicial.

3.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram do estudo 104 alunos matriculados em diversos períodos do curso de Artes Plásticas com licenciatura em Educação Artística (reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.405 de 19 de maio de 2004, publicada no D.O.U. de 20 de maio de 2004. Início de implantação – 1999) de uma universidade privada, localizada em um município da Grande São Paulo.

O curso de Licenciatura, que funciona no período noturno, com dois módulos diários e com duas aulas cada módulo, está estruturado em seis semestres, e pode ser complementado com o Bacharelado em mais dois semestres.

Estão matriculados neste curso, tendo como base os dados do 1º semestre de 2005, 422 alunos, e, para esta pesquisa, foram convidados os alunos que cursavam naquele semestre as disciplinas de Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica e Didática. Estas disciplinas agrupavam diversos alunos, independente do período que cursavam. Também participaram alunos matriculados em uma das disciplinas completares do bacharelado para que este segmento também fosse contemplado. Desta maneira, garantiu-se a participação de alunos de diversos semestres, perfazendo um total de 104 sujeitos, aproximadamente 25% do total dos alunos matriculados no curso. Para delinear o perfil desses estudantes, foi aplicado um questionário de identificação (Anexo B) que continha 16 questões de múltipla escolha, conforme descrito abaixo:

alternativa	Numero de respostas	%
1º semestre	1	0,96

2º semestre	66	63,46
3º semestre	24	23,08
4º semestre	5	4,81
5º semestre	1	0,96
6º semestre	2	1,92
7º semestre	0	0,00
8º semestre	5	4,81
	104	100%

Quadro 1: Distribuição dos alunos por semestre que está cursando

No momento em que foi feita a coleta de dados, a maior parte dos alunos participantes ainda não haviam concluído a metade do curso, sendo que a maioria, aproximadamente 65% estão cursando o primeiro ano da licenciatura. Os alunos de 7º semestre não aparecem, porque na época de realização da coleta de dados, não havia alunos que estivessem nesta etapa do curso. Os alunos que aparecem como sendo do 8º semestre, já obtiveram a formação de professor, tendo concluído a licenciatura no 6º semestre, estando na etapa final do Bacharelado.

Em relação ao gênero, 80% dos graduandos pesquisados é composto por alunos do sexo feminino e 20% são do sexo masculino, como expressa a figura abaixo:

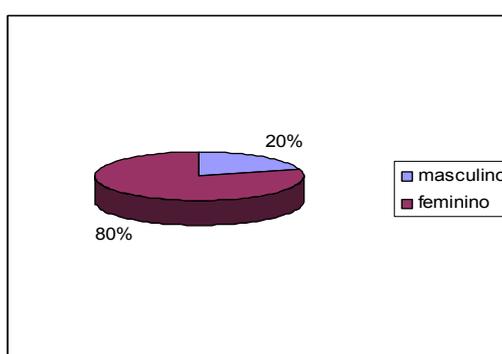


Figura 1: Distribuição dos graduando de acordo com o gênero

Ao que se refere a idade dos alunos, pode-se observar, a partir do que está descrito na quadro 2, que apenas 14% têm menos de 20 anos; que 28% dos alunos têm entre 20 e 24 anos e que 59% estão na faixa etária acima dos 25 anos, idade em que se espera que o curso universitário já tivesse sido concluído.

alternativa	Numero der respostas	%
Até 20 anos	14	13,46
De 20 a 24 anos	29	27,88
De 25 a 30 anos	18	17,31
De 30 a 40 anos	26	25,00
Mais de 40 anos	17	16,35
	104	100%

Quadro 2 : Distribuição dos alunos por faixa etária

Quanto à etnia, pôde-se observar que a maioria (63%) se declara branca, tendo também uma grande ocorrência de pardos(25%) e apenas 3% de negros e 7% amarelos, não havendo nenhum aluno da etnia indígena, conforme expresso na figura abaixo:

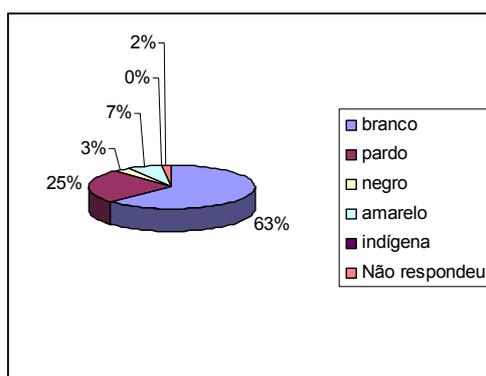


Figura 2: Distribuição dos graduando de acordo com a etnia

Também foi perguntado aos sujeitos a cidade e o estado de origem, sendo que 91% são nascidos no estado de São Paulo e, a maioria destes, um total de 25%, na capital do Estado.

alternativa	Numero de respostas	%
São Paulo	26	25,00
Mogi das Cruzes	20	19,23
Itaquaquecetuba	7	6,73

Jacareí	7	6,73
Ferraz	5	4,81
São Jose dos Campos	4	3,85
Suzano	4	3,85
Guararema	4	3,85
Poá	2	1,92
Outras	23	22,12
Em branco	2	1,92

Quadro 3 : Distribuição dos alunos por cidade de origem

Os sujeitos destacaram na questão 6 a cidade onde moram, ocorrendo aí uma grande variedade , compondo um total de 20 cidades diferentes, algumas que circundam a cidade onde está localizada a universidade e outras que estão a muitos quilômetros de distância, como é o caso de Igaratá, entre outras cidades citadas que se localizam no Vale do Paraíba e algumas do litoral norte, como São Sebastião e Bertioga. Estes alunos costumam fazer este percurso diariamente. Do total dos pesquisados, apenas 26% residem na cidade onde está localizada a Universidade. O dado que mais nos chamou a atenção neste item, foi que 12% dos alunos deslocam-se da cidade de São Paulo, local onde há um grande número de cursos desta natureza são oferecidos por muitas instituições.

Quando perguntados com quem moram, a maioria destes alunos, 62%, declaram ainda morar com os pais e parentes. Quase o total restante dos alunos pesquisados são casados ou moram com seus filhos, conforme podemos constatar no quadro abaixo:

alternativa	Numero de respostas	%
Com seus pais e/ou parentes	64	61,54
Com esposo(a) e/ou filhos	35	33,65
Com amigos(as)	0	0,00
Em pensionato	5	4,81
Sozinho(a)	0	0,00

Quadro 4 : Distribuição dos alunos por estilo de moradia

Na questão que aborda a escolaridade de seus pais, pôde-se perceber que tanto no que diz respeito as mães ou aos pais, o nível de escolaridade mais freqüente é até a 4ª série do ensino fundamental, apesar da ocorrência de pais com nível de escolaridade superior ser bastante expressiva, totalizando 15% dos pais e 13% das mães. Esses dados nos revelam que os níveis de escolaridade entre homens e mulheres são muitos próximos.

A maioria dos alunos (80%) são provenientes de escola pública como demonstra o gráfico abaixo:

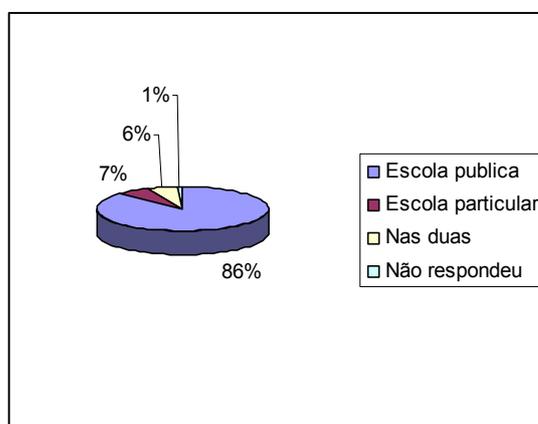


Figura 3: Distribuição dos graduando por formação em escola da rede pública ou privada

As questões que revelam dados sobre a atividade profissional dos pesquisados, mostram que 16% ainda não trabalham e que 43%, apesar de estarem empregados, ainda dependem da renda da família para sua subsistência. Dos sujeitos pesquisados, 20% trabalham a menos de 2 anos e 22% tem entre 2 a 5 anos de trabalho.

alternativa	Numero de respostas	%
Não trabalho	17	16,35
trabalho, mas dependo do dinheiro da minha família	45	43,27
Trabalho e não dependo do dinheiro da minha família	22	21,15
Trabalho e sustento outras pessoas	20	19,23

Quadro 5 : Distribuição dos graduando por rendimento

alternativa	Numero de respostas	%
Há menos de 2 anos	21	20,19
De 2 a 5 anos	23	22,12
De 6 a 10 anos	13	12,50
De 11 a 15 anos	15	14,42
De 16 a 20 anos	8	7,69
A mais de 21 anos	10	9,62
Não responderam	14	13,46

Quadro 6 : Distribuição dos graduandos por tempo de serviço

Ao serem perguntados se exercem funções profissionais relacionadas à educação, 49% declaram já estar trabalhando como professores e 7% em alguma outra área ligada à educação. Um total de 21%, apesar de não serem professores, dizem ter o desejo de ingressar na profissão. Vale ressaltar, que 30% dos sujeitos estão cursando a licenciatura, mas não querem ser professores e 9% dos que declararam já atuar como docentes, querem deixar a profissão.

alternativa	Numero de respostas	%
Sim e quer continuar a ser professor	51	49,04
Sim, mas não quero continuar como professor	9	8,65
Não, não quero ser professor	12	11,54
Não mas quero ser professor	22	21,15
Trabalho em outra área da educação	7	6,73

Quadro 7 : Distribuição por área de atuação e a relação com a educação

Não responderam	3	2,88
	104	100,00

Os alunos que atuam no magistério se distribuem nos diversos níveis de ensino, trabalhando desde da educação infantil até o ensino médio. Dos 104 sujeitos da pesquisa, 35 dizem ainda não trabalhar na educação e 37 que já atuam como professores, iniciaram esta atividade a menos de 2 anos.

alternativa	Numero de respostas	%
Há menos de 2 anos	37	35,58
De 2 a 5 anos	12	11,54
De 6 a 10 anos	12	11,54
De 11 a 15 anos	5	4,81
De 16 a 20 anos	0	0,00
A mais de 21 anos	1	0,96
Não trabalham na educação	35	33,65
Não responderam	2	1,92
	104	100%

Quadro 8 : Distribuição por tempo de atuação no magistério

Foi perguntado aos sujeitos quais disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica eles já haviam cursado, sendo que as respostas revelaram que a disciplina de Didática A, já havia sido cursada por 98% dos pesquisados e Didática B foi cursada por 41% dos alunos.

A disciplina Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica foi cursada por 88% dos sujeitos. Prática de Ensino, disciplina que além das metodologias para o ensino da Arte, organiza e analisa as atividades de

estágio supervisionado, foi cursada por apenas 8% dos alunos e Psicologia da Educação por 52%.

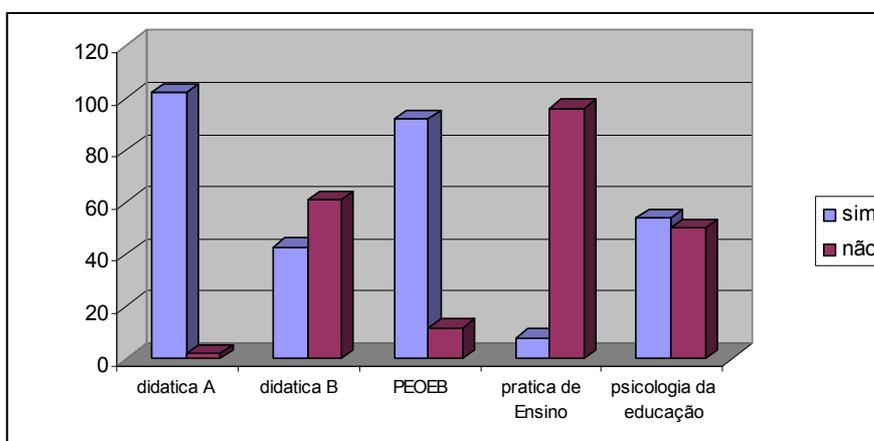


Figura 4: Distribuição dos alunos por disciplinas já cursadas

A partir dos resultados obtidos na questão anterior foi organizada na figura 5 o número das disciplinas do núcleo de formação pedagógica já haviam sido cursadas até o momento da pesquisa. Vale ressaltar que alguns sujeitos consideraram também as disciplinas que estavam cursando na época em que responderam o questionário.

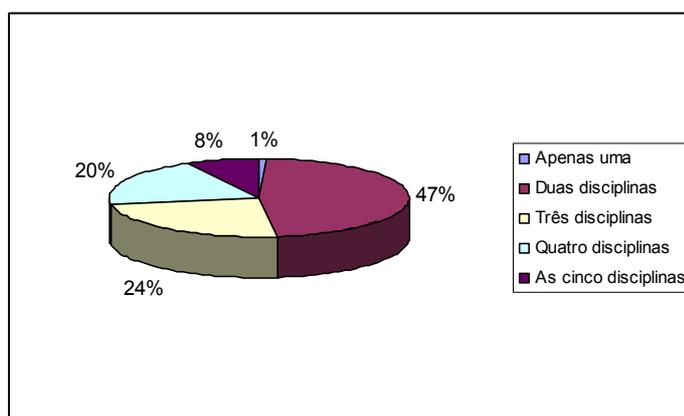


Figura 5 : Distribuição dos alunos por total de disciplinas pedagógicas cursadas

A maioria dos sujeitos pesquisados, 47%, haviam cursado apenas duas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica e 8% já haviam cursado as cinco disciplinas do mesmo núcleo.

4. O QUE OS DADOS REVELAM: UMA ANÁLISE DESCRITIVA

*Ser árvore com asas. Na terra potente
Desnudar as raízes e entrega-las ao solo
E quando for muito mais amplo o nosso ambiente
Com as asas abertas entregar-nos ao voo.*

Pablo Neruda

4.1. Os títulos

A primeira questão : “Dê um título ao seu desenho”, teve como objetivo obter um resumo, com características de uma síntese do que havia sido desenhado, propondo que o sujeito, após o ato de expressão não-verbal desenvolvida no desenho, voltasse a olhar para o seu desenho e pudesse nomeá-lo a partir de um título, que muitas vezes aparece com um teor poético e com sentido metafórico.

Para análise descritiva dos títulos, após uma primeira leitura não relacionada aos desenhos, mas apenas ao que os títulos traziam, foram adotados alguns critérios para uma categorização descritiva inicial. Esses critérios estão descritos abaixo.

Categoria estabelecida	Critério de organização, a partir das respostas dadas
Cotidiano	Demonstração do cotidiano escolar e da ação educativa
Inquietações	Inquietação frente a problemas
Idealização	Nomeação Ingênua, de sonho, relacionada a perspectivas positivas.
Citação Abrangente	Envolve a escola e a sociedade de forma geral
Outros	Outras respostas
Em branco	Em branco

Quadro 09: Critérios utilizados para formulação das categorias

A partir destes parâmetros os títulos foram organizados nas cinco categorias descritivas e depois distribuídos no quadro abaixo de acordo com a frequência e os percentuais de ocorrências:

Categoria	Total de ocorrências	%
Idealização	43	42
Inquietações	27	26
Cotidiano	21	20
Citações Abrangentes	09	8
Outros	03	3

Em branco	01	1
Total	104	100%

Quadro 10 - Títulos dados aos desenhos

Quando perguntados sobre qual título dariam a seu desenho, 43 sujeitos, ou seja, 42% dos pesquisados, escolheram temas que remetem a idealização da escola, com características que se relacionam com idéias ingênuas e/ou sonhadoras, com um teor romântico, onde a visão de escola aparece como a de um lugar de crescimento relacionado a harmonia e a felicidade ou a condições ideais de convivência. Nesta categoria foram escolhidos títulos como:

“Na simplicidade da escola, a solução; a escola perfeita; escola dos sonhos; um sonho real; escola feliz...”



Fig. 06 “Um sonho real” suj. 14

Após esta leitura, voltamos aos desenhos e procuramos observar uma possível relação entre estes e o título, sendo que, em sua maioria, os desenhos desse grupo revelam situações de harmonia em que aparecem crianças com expressões felizes, organizadas em meio a brinquedos, materiais escolares, jardins, flores, professores sorridentes e, em alguns casos, aparecem também corações pintados de vermelho.

Neste ítem estão os títulos: “escola - o coração do Brasil”; “um sonho real”; “a escola dos meus sonhos”; “Cooperação”; “a escola da alegria”; “o espaço de amor e esperança”; “na simplicidade da escola, a solução”; “escola feliz”; “escola feliz”; “vida ativa”; “escola imaginaria”; “a escola nova geração na

sala do diretor”; “sou feliz ao ir a escola”; “dia feliz”; “futuro do Brasil”; “a escola perfeita”; “escola da vida”; “escola dos artistas”; “colégio igualdade e fraternidade”; “alicerce da vida”; “o futuro de nossa escola”; “Esperança”; “escola dos sonhos”; “um futuro melhor”; “a força de querer vencer”; “escola espaço aberto”; “esta união faz a educação”; “Sonho”; “dia feliz”; “escola ideal”; “feliz na escola”; “profissão satisfatória”; “a escola dos meus sonhos”; “a escola esta de portas abertas”; “escola do coração”; “a escola dos meus sonhos”; “Portal para os diversos horizontes”; “Sala de aula prazerosa”, entre outros.

Destes 43 sujeitos, 32% usam em suas respostas as palavras alegria, felicidade ou sonho como adjetivações para a escola, revelando uma visão positiva da escola que desenharam, como se escola fosse para eles, um espaço de aprendizagem muito relacionada ao prazer.



Fig. 07 : “a escola da alegria” suj. 28

Apenas um sujeito (suj 91), que escolheu um título relacionado à idealização, “escola ideal”, desenhou a fachada rodeada por árvores e flores, mas sem a representação de pessoas. Curiosamente há um destaque visual para um telhado colorido e para os caminhos que levam até ela.

Sete outros desenhos saem dos moldes da maioria , não representando graficamente prédios, elementos do cotidiano escolar e crianças, mas usando aparentemente recursos simbólicos para representar a escola. Um desenho em que o título escolhido é “alicerce da vida” e no qual aparece uma pirâmide

utilizada para organizar conceitos referentes à escola que são numerados e descritos (suj. 52); o segundo, que atribuiu ao seu desenho o título “a escola dos meus sonhos” e que representa graficamente a escola como uma planta com várias folhas onde estão escritas palavras que para ela devem compor a essência da escola e com a raiz nos profissionais (suj. 96); um terceiro, que escolheu o título “cooperação”, e apresenta uma boca aberta e cheia de dentes fugindo das representações gráficas mais comuns (suj. 23); o quarto, que desenha uma espiral com fagulhas e chama seu desenho de “movimento” (suj. 26). Aparece também um sujeito que desenha uma bandeira colorida, com dizeres e desenhos simbolizando a escola, e que recebe o título de “a força de querer vencer” (suj. 68). Um outro sujeito (suj. 72), se utiliza de uma proposta muito semelhante para representar a escola trocando a bandeira por um olho, intitulado seu desenho “menina dos meus olhos” e, finalmente o sétimo sujeito que desenha um muro com uma abertura que aparenta ser um portal, por onde se vê uma árvore com indicações de estrada (suj. 103) e que nomeia seu desenho com o título “Portal para os diversos horizontes”.

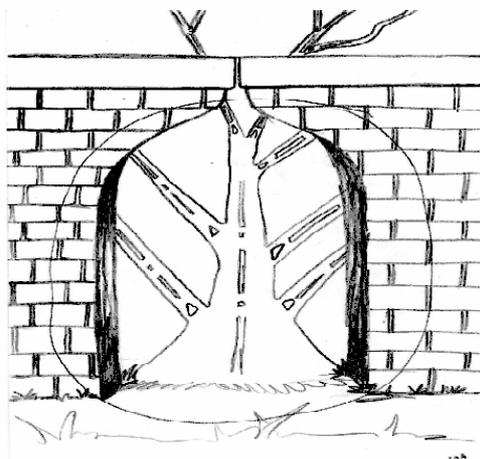


Fig. 08: “Portal para os diversos horizontes” suj. 103

Em contrapartida à posição idealizadora, 26% dos pesquisados escolheram títulos que estão relacionados com uma inquietação, revelando uma postura crítica frente à escola e que emitem, algumas vezes, medidas de valor relacionadas as condições da escola e do ensino, como:

“Algumas escolas parecem prisão; a escola é para todos; triste realidade que não querem ver...”



Fig. 09: “Quartel” suj. 71

Observando-se os desenhos dos sujeitos, desta segunda categoria, pode-se constatar que eles estão divididos em dois grupos. Um que representa graficamente a escola conforme o título dado, desenhando muros, fachadas, portões fechados, grades e situações de indisciplina ou descontrole, e outro que atribuiu um título mais crítico, mas que desenha a escola como ele gostaria que ela fosse.

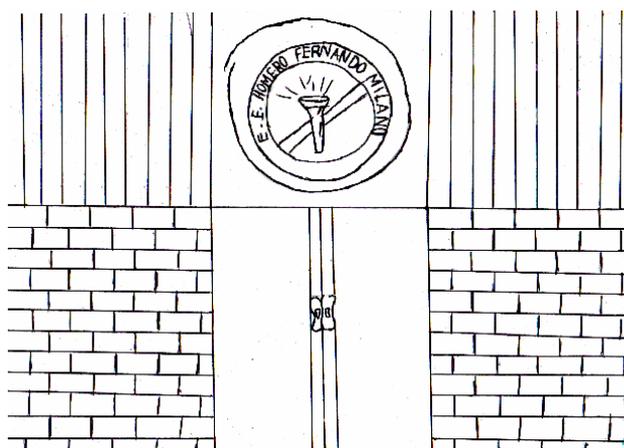


Fig. 10: “Prisão Escolar” suj. 49

O exemplo acima identifica um sujeito do grupo que relaciona o título ao desenho e o exemplo abaixo demonstra a opção de escolher um título que se refere à inquietação que enfrenta, mas que desenha a escola como ele gostaria que ela fosse:

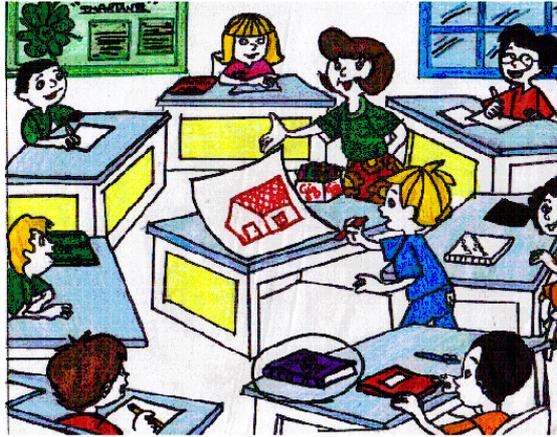


Fig. 11: “Arte é disciplina e não brincadeira” suj. 17

Títulos como: “O mundo desencantado da sala de aula; escola da bagunça; um duro dia; o grito interior,...” que, de alguma forma, se referem ao dia-a-dia são comuns. Como podemos constatar no título do desenho abaixo:

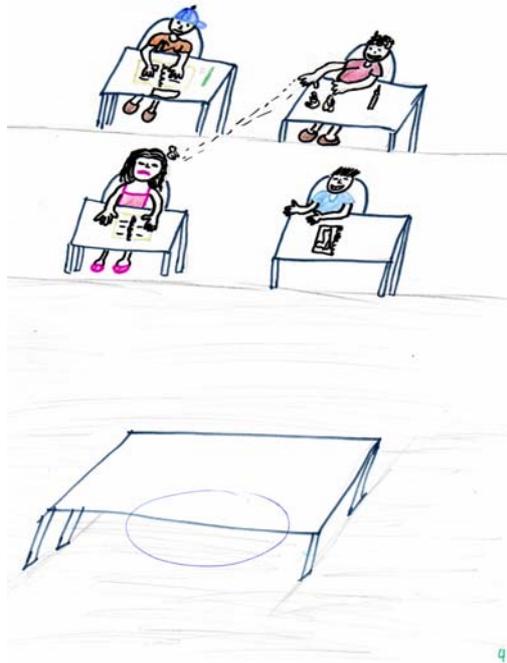


Fig. 12: “A bagunça na ausência do professor” suj. 43

Observando os desenhos que esses títulos nomeiam, podemos ver muitas semelhanças com os desenhos da categoria nomeada como cotidiano, que vem logo a seguir, exceto por alguns desenhos que trazem elementos que revelam uma certa desorganização, indisciplina ou situações de conflito.

Evidencia-se que as preocupações nestes desenhos estão mais voltadas às questões disciplinares.

Um dos desenhos desta categoria traz elementos de ordem simbólica como as cores utilizadas e cadeados no lugar dos olhos e bocas, intitulado seu desenho como “me de motivo para ir embora” (suj. 07) .

Na terceira categoria, estão os títulos relacionados a atividades que demonstram o cotidiano da escola ou ligados a temas decorrentes de ações pedagógicas. Este tipo de título foi escolhido por 20% dos sujeitos, e são compostos por afirmações como:

“Um dia na sala de aula; dia de prova; dia do Saesp; volta as aulas, .”



Fig. 13 : “ Um dia na sala de aula” suj. 80

Seus desenhos descrevem situações de movimento, ação dentro da sala, com alunos acompanhados por professores, com exceção de dois sujeitos. Um que desenha a escola representada por uma planta baixa e intitula seu desenho como “ dia do saesp” (suj. 58) e outro (suj. 62) que desenha vários elementos agrupados, e que no verso de seu desenho escreve um texto poético, onde explica ser o professor um palhaço. Após a leitura é possível identificar os alunos logo abaixo também em uma provável situação de aprendizagem.



Fig. 14: “A escola, o cotidiano e os seus personagens” suj. 62

Citações abrangentes, foi o nome encontrado para a categoria que acolhe as nomeações simples sem especificação de valor, com caráter descritivo como “ a

universidade”; “escola de belas artes”; “minha sala de aula”; “escola do Parque São Francisco”; “escola estadual Benedito Vieira da Mota”; “a escola no sertão “ Nesta categoria encontramos 8% dos sujeitos.

Títulos que envolvem a escola e a sociedade de forma geral, também fazem parte desta categoria: “ a sociedade e a escola”; “a educação”; “escola do presente”; “escola hoje”; “cidadania”; “uma janela para o mundo”; “escola do futuro”.



Fig. 15: “A escola no sertão” suj. 92

Nesta categoria os desenhos, assim como os títulos, também são mais descritivos, mais voltados as características do espaço físico. Apenas em alguns casos trazem algum elemento que remete a uma relação com questões sociais, seguindo as indicações dadas pelos títulos.

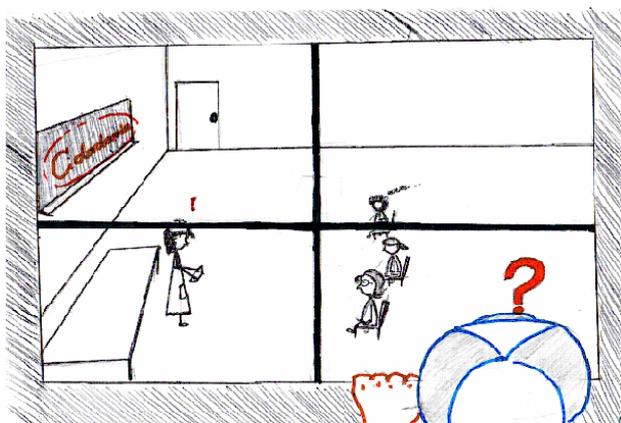


Fig.16: “Cidadania, uma janela para o mundo” suj. 18

Aparecem também outros títulos como: “amanhecer”, “proliferação”, “a árvore”, que foram escolhidos por apenas 3% dos pesquisados.

O que se pode perceber após a categorização e a relação entre os títulos e os desenhos é que o título que irá orientar o olhar, funcionando como uma ponte entre o que foi desenhado e o que o sujeito gostaria de ter dito com o seu desenho. Nesse sentido, dirige o olhar pela palavra, em consonância com o que afirma Berger (1999), como a palavra, o argumento verbal, se pode modificar o sentido de uma imagem, “é difícil definir exatamente como as palavras modificam a imagem, mas é indubitável que elas o fizeram. Agora, é a imagem que ilustra a frase (p.30)”. Esse o papel que o título exerceu.

Para Berger, ver precede a palavra, sendo a representação pictórica única, pois todos os elementos estão ali para serem vistos, mas “o significado de uma imagem muda de acordo com o que é imediatamente visto a seu lado, ou com o que imediatamente vem depois dela.”(Berger,1999, p.31)

Apesar do título ter sido dado depois da construção do desenho, é ele que tematiza o desenho, fornecendo uma síntese do que foi feito, e, em muitos casos, o título é uma metáfora daquilo que se pensa sobre a escola.

4.2. A descrição

Para a análise das respostas dos sujeitos na questão 2, “Faça um texto sobre o que você desenhou”, foi utilizado o programa ALCESTE (versão 4.5) – *Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte*, criado na França, no final da década de 80 por Max Reinert, que permite, a partir da análise quantitativa de dados textuais, analisar a qualidade do fenômeno estudado. Também, a partir do próprio contexto, o programa fornece critérios para a consideração de um indicador de fenômeno de interesse comum. Após a aplicação no *corpus* de respostas da segunda questão o programa forneceu 04 classes categoriais. Em cada classe foram selecionadas as palavras mais freqüentes e algumas frases que reforçam o contexto principal.

Após o processamento do *corpus*, o programa gerou um relatório que indicou uma classificação de 84,08% para análise, ou seja, um bom aproveitamento do *corpus*. Este resultado pode ser observado na figura abaixo:

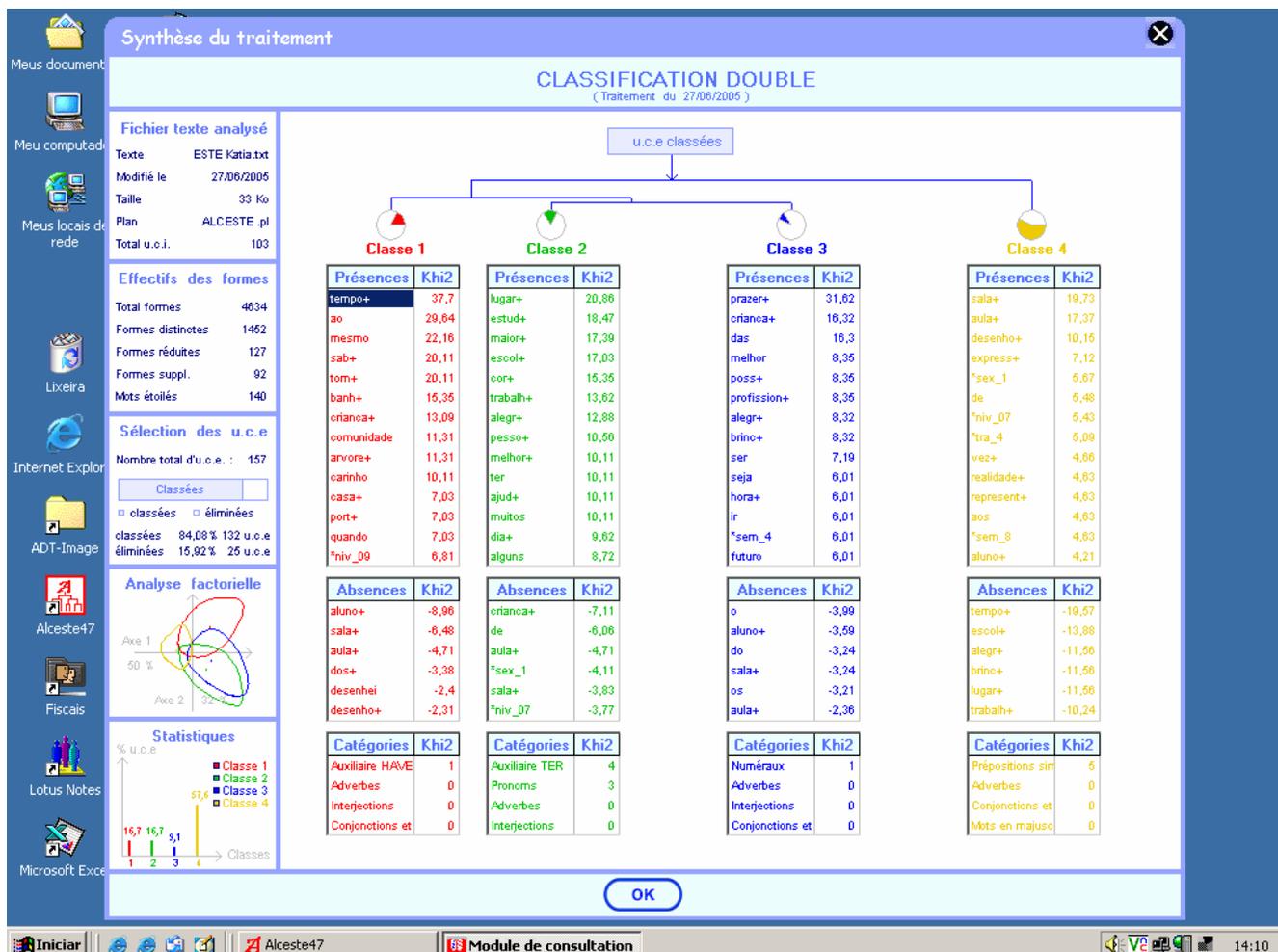


Figura 17 - Síntese do Tratamento de análise léxica

Podemos observar na síntese apresentada na figura 06, a formação de quatro classes, que o programa classificou seguindo um padrão de co-ocorrências de palavras, dividindo o material discursivo em partes, que, no final do processo, são visualizadas em forma de classes. Abaixo podemos observar a divisão percentual destas classes.

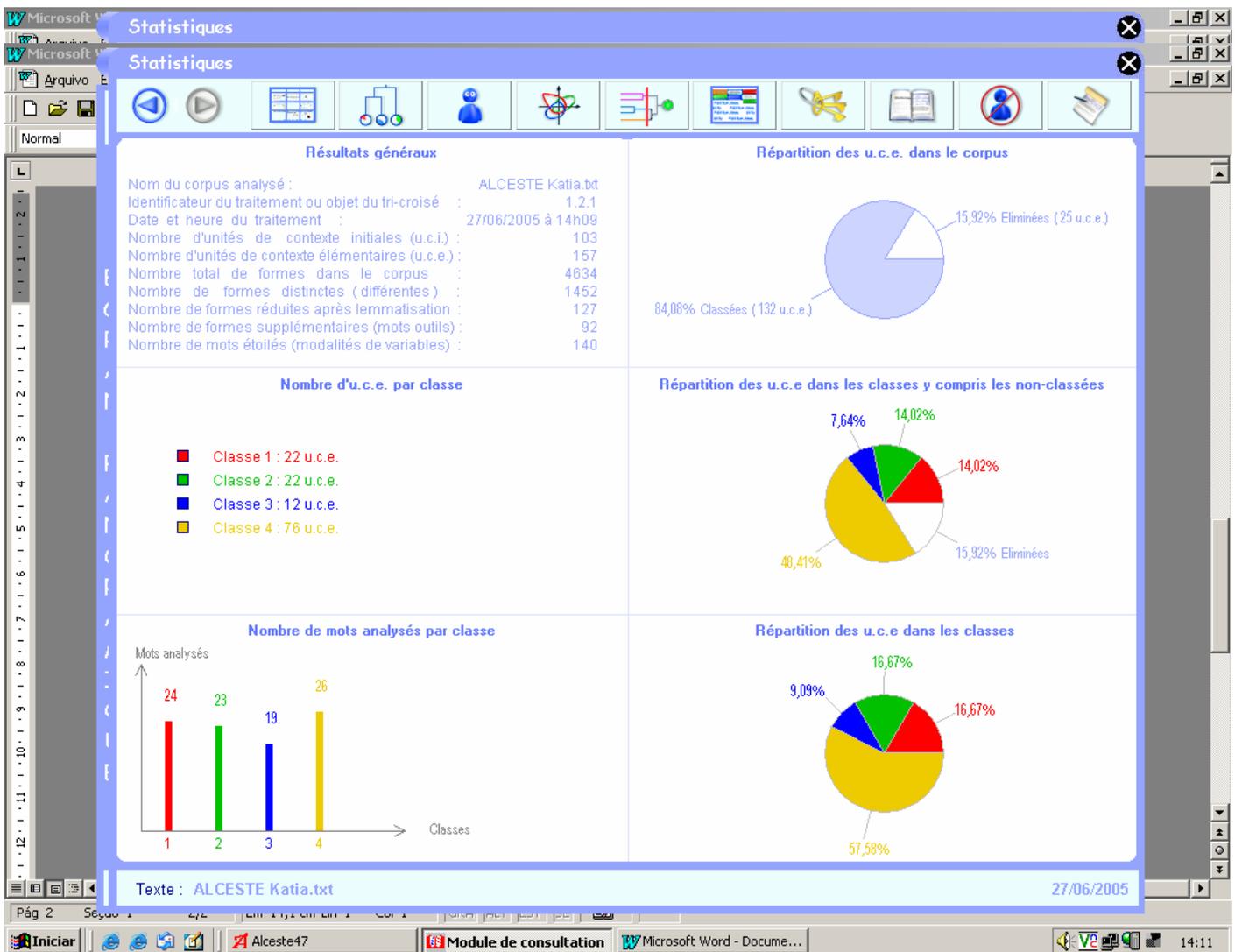


Figura 18 : Distribuição percentual das classes geradas pelo Alceste

O dendograma (figura 19) apresenta as partições geradas pelo programa.

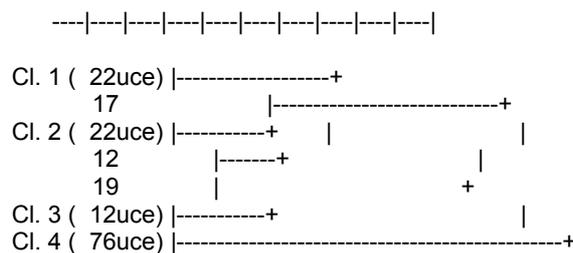


Figura 19 : Dendograma gerado pelo software Alceste para o *corpus* da questão

Para determinar as categorias que orientarão a análise dos dados, foram utilizadas as quatro classes que o programa revelou, sendo:

1. Classe 1: A escola como espaço de encontro
2. Classe 2: A escola como o melhor lugar
3. Classe 3 : A escola como espaço de prazer
4. Classe 4 : A escola descrita pela sala de aula

Classe 1 – A escola como espaço de encontro

Nesta classe as palavras mais significativas são:

Palavras	Formas associadas	Freqüência na classe	%	χ^2
Tempo+	Tempo, tempos	10	76.9	37.70
Criança+	Criança, crianças	11	39.3	13.09
Comunidade	Comunidade	04	66.7	11.31
Arvore+	Árvore, arvores	04	66.7	11.31

Quadro 11 – Relação das freqüências das palavras repetidas na Classe 1 com o *corpus*

e o χ^2

Na classe um que representa 14% das respostas que obtiveram aproveitamento, a palavra “tempo” é a que recebe maior destaque. A palavra “tempo” não se refere apenas ao tempo dividido em horas ou em anos que já se passaram, como se poderia supor, mas revela também o movimento das coisas que acontecem ao mesmo tempo e o tempo todo, como o brincar e o aprender, por exemplo, este movimento é definido nesta classe como se a escola fosse um espaço de encontro, promovido pelo tempo histórico, de passado e de futuro, pela trajetória pessoal, dos caminhos a seguir e das emoções sentidas. Revela-se como um espaço de rotina e de encontro de culturas, que aqui será denominada como “a escola como espaço de encontro”.

O texto destes sujeitos referem-se à escola como um lugar de movimento, dinâmica, uma escola de ontem e de hoje, onde as coisas devem acontecer simultaneamente, uma escola em que o aprender e ensinar devem acontecer ao mesmo tempo em que a alegria deve se estabelecer no ambiente escolar. Os sujeitos que compõem esta categoria, vêem a escola, principalmente, como um lugar de crescimento.

ha um lugar aonde as crianças brincam e aprendem #ao mesmo #tempo, aonde e divertido#

porque a #vida nos ensina que o #tempo não para, e precisamos sempre, mas sempre correr, para com isto alcançar seu objetivo

A escola esta de #portas #abertas para receber todos aqueles que querem ingressar nela. seja família ou alunos, #comunidade ou amigos.

um #portal, com vários caminhos e #ao mesmo #tempo estes, formas galhos de #arvore, na qual cada um segue o seu caminho.

A escola e movimento, ela gera e germina o #tempo todo, ela e #participação, e formação, nascimento e condução. ela é essencial #ao ser humano, deve ser #aberta, deve estar e deve ser a #comunidade, deve ser ação, deve atingir e revelar o ser.

Nesta classe, é possível perceber uma marca da inquietação dos sujeitos, porém não explicitados em direção a escola, mas sim ligada a fatores sociais que interferem em suas condições de funcionamento e do desenvolvimento da aprendizagem. Eles parecem descrever uma escola que acreditam que deveria ser assim, ou seja, um lugar de movimento, lugar de crescimento, lugar de participação e ação.

Classe 2 – A escola como o melhor lugar

Temos como mais significativas da classe 2, as seguintes palavras:

Palavras	Formas associadas	Frequência na classe	%	χ^2
----------	-------------------	----------------------	---	----------

Lugar+	Lugar, lugares	06	75.0	20.86
Estud+	Estudando, estudar, estudavam, estudei	08	57.2	18.47
Maior+	Maior, maioria	06	66.7	17.39
Escol+	Escola, escolas	20	29.8	17.03
Trabalh+	Trabalham, trabalhando, trabalho	09	45.0	13.62

Quadro 12 – Relação das freqüências das palavras repetidas na Classe 2 com o corpus e o x²

Esta classe aparece relacionada às classes um e três. Apresenta o mesmo índice percentual da classe um, e tem como destaque “o lugar”, lugar este que parece mais a descrição de um espaço de ação do que uma representação do espaço físico.

Retornando às respostas, é possível localizar nas justificativas dos participantes da pesquisa, a relação do espaço escolar como um lugar para estudar e para trabalhar, que aqui será denominado como “a escola como o melhor lugar”. Fica evidente a relação que os sujeitos fazem entre a escola como um local para estar, aprender e principalmente, de ser feliz.

aqui nessa #escola #trabalham os #melhores profissionais, pois todos lutaram para isso um #dia. acredito que esta #escola transmite felicidade, #alegria e harmonia

A #escola e o #coração do Brasil, pois e através dela que deveria sair os #melhores profissionais. E exatamente com o #coração que #devemos nos #esforçar para fazer o melhor, procurando a cada #dia #melhores recursos, #maior desempenho.

A #escola #deve ter #uma casa mais #alegre, mais motivada e preocupada com as necessidades de seus alunos. estão #ajudando a formar personalidades, #deve ser um #trabalho mais serio e ao mesmo tempo agradável a todos.

A #escola que eu desenhei, e muito bonita, com muito verde, flores, arvores, #uma linda #paisagem, e muitos alunos #estudando, divertindo-se. A #escola alem de ser um #lugar para #estudar, tem que ter muita #alegria.

Estes textos reforçam a idéia da classe um, descrevem a escola relacionada ao foco do trabalho e do estudar, mas sem deixar de lado a alegria

de estar lá, de ser feliz ao aprender, voltando ao sentido de relacionar o espaço escolar como um local “de seriedade e de prazer”, além de ressaltar a importância de se contar com bons profissionais.

Classe 3 – A escola como espaço de prazer

Para a classe 3, temos as seguintes palavras mais significativas:

Palavras	Formas associadas	Frequência na classe	%	χ^2
Prazer+	Prazer, prazeroso	04	80.0	31.62
Criança+	Criança, crianças	08	28.6	16.32
Alegria+	Alegre, alegria	03	37.5	8.32
Brinc+	Brincando, brincar	03	37.5	8.32

Quadro 13 – Relação das frequências das palavras repetidas na Classe 3 com o *corpus*

e o χ^2

Nesta classe, o destaque está nas palavras “prazer e alegria”, que representa 7,6% das ocorrências, e aqui será denominada como “a escola como

espaço de prazer”, indicando que, para esses sujeitos, a escola deve envolver o prazer em suas atividades. Estes sujeitos demonstram também uma preocupação com a qualidade da escola e da postura dos professores frente à tarefa de ensinar, evidenciando, uma preocupação com a relação entre professor e aluno. Esta classe, na separação dos discursos realizada pelo Alceste, também está ligada às outras duas classes anteriores.

meu dia e #prazeroso, trabalho e estudo, trabalhar e estudar e ótimo, ainda mais na profissão que eu escolhi. O que me faz feliz em ser um arte educador e o contato com #as pessoas, #as #crianças em especial

A escola, com muitas #crianças #brincando, correndo, pulando, e se alimentando no #ambiente alegre que todas #as escolas tem que ser. os professores alegres com aquilo que faz ser professor.

que #as #educadoras mostrem #prazer em estar com os alunos e os alunos com #as #educadoras

a direção procura deixa-la com um #ambiente alegre bem estruturado, para que #as #crianças sintam alegria de #ir para a escola.

Classe 4 – A escola descrita pela sala de aula

Na classe 4, as palavras que aparecem como mais significativas são:

Palavras	Formas associadas	Frequência na classe	%	χ^2
Sala+	Sala, salas	25	96.2	19.73
Aula+	Aula, aulas	20	100.0	17.37
Desenho+	Desenho, desenhos	18	90.0	10.15
Express+	Expressa, expressando, expressão, expressar, expressei, expressões	9	100.0	7.12

Quadro 14 – Relação das frequências das palavras repetidas na Classe 4 com o *corpus*

e o χ^2

Observando o dendograma oferecido pelo Alceste, é possível constatar que esta classe, aparece nitidamente separada das outras três, e que percentualmente representa 57,5% das respostas que obtiveram aproveitamento e será denominada como “A escola descrita pela sala de aula”. No conjunto das respostas o que fica explícito é a relação que o sujeito faz da escola com o que ocorre dentro da sala de aula, como se houvesse aí uma síntese da escola baseada numa relação mais cotidiana com esse ambiente de que participa, emergindo críticas e preocupações com situações que enfrentam em sua realidade diária.

#numa #sala de #aula onde o silencio prevalecia, a não ser pelos balbucios #dos pequenos, quais mal passavam imperceptíveis #aos ouvidos #do #professor. me lembro #desses dias que para mim eram exaustivos, como nunca estudava era repreendido pelos gritos ferozes #do mestre.

na #sala de #aula e que ocorre a #grande agitação, a vida pulsa, só que, o #professor ainda subestima a inteligência #do #aluno, o mesmo se #sente desmotivado, pois com #aulas monótonas e repetitivas, o discente não tem a chance de se #expressar

#nesta #sala de #aula #retratamos o comportamento #dos educandos #da atualidade. muitas #vezes, devido a #falta de interesse #dos #alunos, o #professor não consegue ministrar as suas #aulas de forma adequada.

eu #desenhei a #realidade que tenho vivido dentro #da #sala de #aula, #alunos que não querem aprender, outros que desejam e não conseguem, #salas sujas, sem manutenção

Na análise dos resultados apresentados pelo programa de análise léxica, pode-se observar que as quatro classes citadas estão separadas em dois blocos. Um formado pelas classe 1 ligada a classe 2 e a classe 3, que juntas representam 42,5% das respostas que obtiveram aproveitamento, e um segundo bloco, formado apenas pela classe 4, onde estão todos os outros conjuntos de textos, emergindo a percepção de uma escola que se divide em duas imagens.

Esses dois grupos de respostas se referem à escola de formas antagônicas, sendo que para quase metade do grupo, composto pelas classes um, dois e três, a escola aparece como um lugar onde aprender, brincar e ser feliz é natural e real ou, motivo de aspiração.

Assim, a escola assume uma imagem idealizada, que quando desenhada apresenta características de organização, composta por crianças felizes, árvores, flores, uma imagem inocente, mas que não coloca de lado a importância da escola proporcionar o crescimento tanto ao que se refere a aspectos cognitivos como a dimensão social e, em especial, de se sentir acolhido, ou seja, um espaço afetividade. Para eles a escola é aprender, crescer e ser feliz.

Esta visão, segundo Rios (2001), não significa estar alheio as condições sociais, pois a felicidade pode ser vista de uma forma que não a ligue a um “ranço romântico”, que não a afaste necessariamente do conceito de cidadania. Estar feliz, segundo a autora não significa alienação, pois a felicidade pode ser entendida como *concretização da vida, realização* que pode ser *algo que não se experimenta apenas individualmente, mas que ganha sentido mais pleno na coletividade*” (p.112) Nessa perspectiva, podemos afirmar que:

[...] a cidadania e a felicidade têm seu significado confirmando no espaço social em que se instale a *democracia*. Proponho a reflexão sobre o desafio que se coloca à prática docente, que se quer competente, no sentido de colaborar na construção de uma cidadania democrática, de uma sociedade na qual haja condições para uma vida feliz, uma possibilidade de *bem-ser*, mais do que bem-estar, para todos. (RIOS, 2001, p. 112)

Isso pode ser confirmado nos textos que descrevem o desenho, nos quais os sujeitos se reportam à escola como um espaço onde a felicidade existe. Para eles, esta é uma condição essencial, mas, vale ressaltar, que em suas manifestações, não a desvinculam a escola das condições necessárias ao aprender. Em seus relatos fica evidente que o “sonho da escola feliz”, aparentemente ingênuo, também traz uma crítica à necessidade de condições de trabalho e a realidade excludente e dura do meio social. Em síntese não elimina a esperança da possibilidade de transformação.

A escola [...] é estadual, situada em bairro de periferia, aonde a população é muito carente, a direção procura deixá-la com um ambiente alegre bem estruturado, para que as crianças sintam alegria de ir para a escola. Além disso, tenham uma vida digna ativa, capazes de construir horizontes. Entretanto uma vida ativa nos traz sentimentos de prazer. (suj 034)

A busca da felicidade e da realização pessoal parece permear todos os textos, mas em duas perspectivas. De um lado, por aqueles que descrevem uma escola feliz e se sentem como participantes desta condição, e do outro, por aqueles que acreditam que são impedidos de serem felizes pelas

condições em que as escolas se encontram. Uma condição não exclui a visão da outra, embora uma tenha uma visão mais otimista e outra mais crítica. Ambas contemplam a escola como um espaço de prazer, mas que não deixa de lado seu papel de ensinar. Para alguns sujeitos das classes um, dois e três, isso é um sonho, para outros uma realidade:

Sou feliz no meu ambiente de trabalho porque faço o que realmente gosto. Minha maior satisfação é o reconhecimento do meu trabalho e minha maior alegria é a recepção dos meus alunos. Assim a escola é um lugar onde devem conviver pessoas felizes (suj 095)

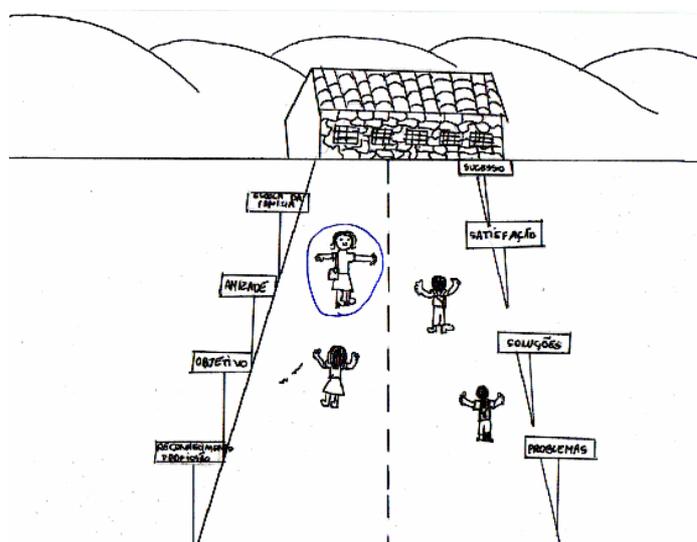


Fig. 20 : suj 95

Já, para os sujeitos da classe quatro, o conceito de felicidade vai ao encontro do que Rios (2001) afirma:

O conceito de felicidade também tem seu significado construído historicamente. Na verdade, se a felicidade se coloca como a possibilidade de participar, é preciso considerar também, sempre, as condições concretas, que se apresentam no social, para essa participação. (RIOS, 2001:120)

A realidade que se apresenta a esses sujeitos pela experiência que têm em sala de aula, muitas vezes já como professores, os separa das outras classes por revelarem em seus textos as condições difíceis e o conflito

que vivenciam frente à realidade que enfrentam. Isto não os afasta do sonho de uma escola melhor, pois em suas descrições de seus desenhos, representam sua presença nesta situação, como atores dessa realidade:

Eu desenhei a realidade que tenho vivido dentro da sala de aula, alunos que não querem aprender, outros que desejam e não conseguem salas sujas, sem manutenção. Professores capazes querendo fazer um bom trabalho e muitas vezes ficam impedidos de ensinar. (suj 019)

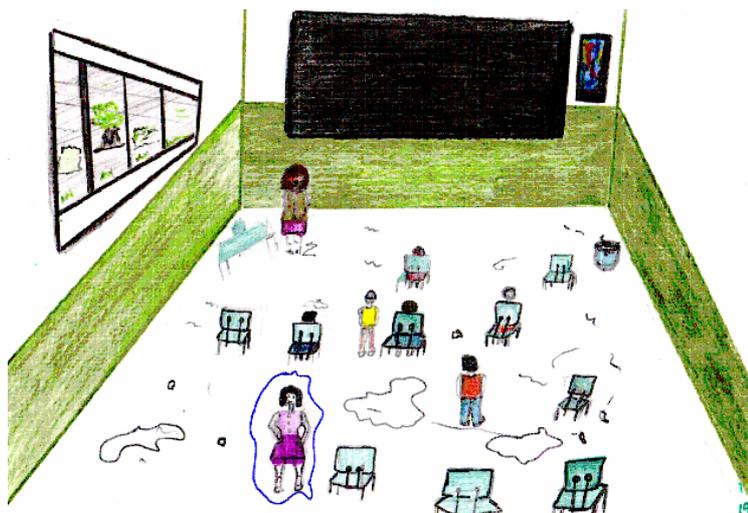


Fig. 21: suj 19

Esta visão, com um viés crítico frente às condições em que a escola se encontra na atualidade, revelada por alguns sujeitos, não deixa de pontuar os aspectos positivos frente à realidade, mas o faz também destacando as dificuldades que sente em seu cotidiano, idéia esta que contempla que:

É preciso deixar de lado a idéia “hollywoodiana” de felicidade, identificada com uma vida “cor-de-rosa”, sem conflitos e contradições. Se afirmamos que felicidade é o outro nome para o bem comum e que o bem comum é o bem coletivo, bem público, queremos dizer que ela se identifica com a possibilidade de participar criativamente da sociedade, dizer sua palavra, ser ouvido e reconhecido em suas identidade, ser considerado e saber considerar no coletivo (RIOS, 2001:120)

Na quinta questão “ Por que você acha que tudo isso que você desenhou é escola” tínhamos ainda como propósito encontrar, a partir das respostas dadas, mais uma faceta da escola, buscando encontrar nas opiniões dadas novas representações que pudessem revelar a imagem de escola,

tendo assim como objetivo analisar a relação que o aluno estabelece com a escola, buscando assim pistas para compreender a função identitária das representações sociais de escola que este grupo tem.

Segundo Abric (Apud SÁ, 1996, p 43-44), a teoria das representações sociais também organiza as representações segundo suas funções e finalidades, sendo que podemos considerar para isso quatro categorias: *a função do saber*: que permite compreender e explicar a realidade; *a função identitária*: que define a identidade e permite a segurança da especificidade dos grupos; *a função de orientação*: que irá guiar os comportamentos e as práticas; e *a função justificatória*: que permite justificar posteriormente, o seu posicionamento nas tomadas de decisões e os seus comportamentos.

Nesta análise, é a função identitária que revela como as representações sociais situam os sujeitos no campo social. Desta maneira, é a função identitária das representações que fornecem elementos para que cada um possa construir a sua identidade pessoal e coletiva e assim partilhar com um grupo sua opinião, sentindo segurança para falar do objeto em questão como se falasse pelo grupo do qual pertence.

Além disso, segundo Novaes (2006, p.20), “[...]compatível com um sistema de valores e normas sociais, a função identitária também cumprirá o papel de controle social exercido pela sociedade, orientando as ações dos sujeitos”, portanto, a visão que ele traz de um objeto é fortemente influenciada pela sua identidade e sua identidade é construída na relação com o outro. Assim, a representação social que o sujeito faz de um objeto é um forte indício do que ele pensa sobre aquele objeto influenciado pelas suas vivências e pelo contato com o seu grupo que irá interferir também na formação da sua identidade.

A partir das orientações de Bardin (1977), foi realizada uma leitura flutuante de todas as respostas dadas pelos sujeitos à questão “Por que você acha que tudo isso que você desenhou é escola?” o que deu origem a respostas que puderam ser relacionadas a seis categorias, sendo:

A escola que eu tenho	Declararam que é a escola de que eles fazem parte, a escola do seu cotidiano	25	25%
Sem justificativa	Dizem já ter respondido ou não justificam	21	20%
A função da escola	Associam a escola a uma função social ou situação de ensino aprendizagem	19	18%
A escola que eu queria ver	Falam de uma escola que gostariam que fosse assim da maneira como desenharam	18	17%
As pessoas que compõem a escola	Declararam a importância das pessoas na composição da escola	15	15%
Escola como espaço físico	Descreve a escola pelos seus materiais	5	5%

Quadro 15: Critérios utilizados para formulação das categorias

Diante desta questão, 20% do total das respostas remetem-se na condição de já terem respondido o que para eles é a escola, ou se justificam dizendo que é o que estava na sua imaginação, referindo-se ao desenho como produto do que ele pensava.

Porque quando o tema me foi proposto! Foi o que logo me veio! E enquanto desenvolvia o trabalho os colegas já observaram, fazendo comentários que conduziam com o que eu havia pensado.

Cada pessoa possui uma visão sobre uma determinada criação artística. O desenho representa a escola porque foi a imagem que formulei e “passei” para o papel.

As outras repostas dividem-se em cinco categorias. Um pequeno grupo, composto apenas por 5 sujeitos, que se referem a escola como sendo a representação de um espaço físico, caracterizada por seus mobiliários e aspectos materiais:

Pelo espaço, com presença de carteiras em fileiras, quadro negro.

Porque mostra uma planta de vista panorâmica da mesma.

E outros quatro grupos com índices percentuais de respostas muito próximos, sendo eles:

1. A escola que eu tenho , em que, alguns sujeitos declaram a escola desenhada como sendo a sua escola, sendo aquela da qual ele participa e assim é personagem. Nesta classe encontram-se 25% das respostas, é quando ele se refere a escola como seu espaço, a sua condição de escola se define pela associação a seu cotidiano:

Porque é a realidade que eu vivo, uma representação de onde eu trabalho, dos alunos do pouco que eu sei sobre uma escola como professor.

Porque esta é a visão que eu tenho de “alguns” professores aqui da UBC, amor pelo aluno, amor pela escola.

Porque é o que aprendi a reconhecer como uma. O meu modo de vê-la e interpretá-la de modo simples, porém sei que não possui todas as informações sobre uma escola.

2. A função da escola , em que, alguns sujeitos, associam a escola a seu papel social ou fazem referência a alguma situação de ensino aprendizagem. Foi a resposta de 19% dos sujeitos, que identificando a escola como lugar de aprendizagem e como espaço de ascensão, em que o caminho para o sucesso futuro é que define sua condição de escola:

A meu ver, em tudo na vida há um grande aprendizado, mas é na escola que começamos a “ver” e enxergar novos horizontes.

Porque é uma instituição pública onde todos nos somos responsáveis pela formação dos futuros cidadãos.

Porque a escola não é só as pessoas ou o prédio. É o desenvolvimento do aluno como ser humano.

3. A escola que eu queria ver, nesta categoria estão 17% das respostas, em que falam de uma escola que gostariam que existisse e, que de alguma forma, pudessem ser da maneira como desenharam. Uma escola dos sonhos, que cumprisse seu papel social, que fosse um espaço de aprendizagem e de amor, envolvendo fatores cognitivos e afetivos:

Porque memorizei uma escola, a escola que eu gostaria que existisse em todos lugares.

Porque acho que as escolas devem ser deste jeito, com a organização, limpeza, alunos felizes, enfim, algo feito com o coração.

Porque é a escola que imagino ser no futuro, um futuro melhor para todos, sem violência, sem alunos excluídos, sem alunos mal-educados, etc.

4. As pessoas que compõem a escola neste item, 15% dos pesquisados reconhecem a escola como um espaço de relações pessoais, em que o foco se estabelece a partir de seus personagens, ou seja, são as pessoas e os seus sentimentos que determinam o que é a escola:

Não estou falando sobre a fachada; mas sobre as pessoas que “fazem” a escola, como se todos os sentimentos, idéias, sonhos, esperanças a compusessem.

Porque na essência, a escola só existe se houver professor e educandos.

São as pessoas, esperanças, decepções, sentimentos que constroem a escola.

4.3. Os elementos mais importantes

A questão 3 “Circule, utilizando uma caneta , um único elemento que você considera como o mais importante” , e a questão 4 “Escolha mais 3 novos elementos que considera relevante. Escreva-os em ordem de importância”, tiveram como objetivo identificar os elementos que apresentavam maior centralidade, na busca de intensificar o entendimento dos possíveis conteúdos e da organização dos elementos constitutivos da representação social sobre escola deste grupo.

Categorias	Nº de sujeitos	Percentual
Alunos	30	29%
Ambientes da escola e elementos físico	21	20%
Elementos simbólicos	19	18%
Professor	17	16%
Relação professor x aluno	07	7%
Material escolar	05	5%
Pessoas	04	4%
Outros	01	1%
	104	100%

Quadro 16 - Distribuição dos elementos considerados como mais importantes

A importância do estudo do conteúdo das representações sociais associado à organização desses conteúdos, é explicada por Abric (2000), um dos principais estudiosos das Representações Sociais, que defende que uma ordem de citações promove uma hierarquia dos elementos que é determinada pelo que ele chama de “núcleo central”. Desta maneira, apresentam-se as representações sociais como um conjunto organizado de opiniões, crenças, atitudes e informações sobre um determinado objeto, defendendo que, o caráter espontâneo e projetivo das associações estarão livres das condições que mascaram o seu sentido em produções discursivas.

Assim, quando os alunos indicaram os elementos relevantes de seu desenho, criou-se uma situação em que eles selecionam os elementos mais relevantes sem a preocupação com o discurso elaborado.

Como resultado dessas associações, tivemos a escolha do elemento como sendo o mais importante “os alunos”, que foi desenhado e circulado por 29% dos sujeitos.



Fig. 22: suj.22

Diante disso, podemos identificar que para este grupo, o aluno se localiza numa posição central na imagem que ele tem de escola.

Os ambientes escolares, como sala da aula, a escola, o prédio e elementos físicos como portal, bandeira, palco, foram escolhidos como mais importante por 20% dos alunos pesquisados.

Elementos que expressam uma relação simbólica e que não estavam explícitos nos desenhos, mas sim representados por outra coisa, como a luz, o emblema, o verdadeiro, a autonomia, a união, a criatividade, entre outros, foram escolhidos por 18% como sendo o mais importante.



Fig. 23 : "a união" suj. 54

O professor aparece como o mais importante para 16% dos alunos pesquisados, e a relação professor x aluno para 7%. Objetos pertencentes ao

material escolar como lápis, livro, caderno e lousa são considerados como os mais importantes em 5% das respostas.

Para 4% dos sujeitos, a família, as pessoas, o rosto ou o próprio aluno é designado como o mais importante desenhado.

Se forem somados os eleitos como primeiro elemento mais importante tem-se: o aluno, o professor, a relação professor-aluno e os elementos simbólicos que remetem a uma preocupação com assuntos relacionados ao processo ensino aprendizagem tem-se um total de 76%. Isso pode indicar uma preocupação com as relações humanas, revelando como sendo mais importante aquilo que se relaciona as pessoas e suas ações e anseios. Para estes alunos a escola é constituída pelas relações que ela proporciona.

Esta tendência irá se repetir quando desvelados os outros elementos considerados como mais importantes.

Categorias	Elementos citados.	nº	Percentual
Professor	Professor.	19	18%
Aluno	Aluno.	11	11%
Elementos e espaços físicos	Escola, prédio, quadra, pátio, sala de informática, escada, sala de aula, portão de entrada, flores, cadeado, estrada, mesa, grades, paisagismo.	24	23%
Funcionários	Direção, coordenação, bedel, secretaria.	6	6%
Material didático	Livro, material didático, antena parabólica.	6	6%
Elementos positivos	Conhecimento, união, amor, harmonia, autonomia, harmonia, criação, relacionamento, interesse, motivação, gostar, aprendizado, alegria, profissionais qualificados, perspectiva de mudança, uniforme para todos, limpeza, educação, maneira de ensino.	20	19%
Elementos negativos	Protesto mudo, continência, falta de interesse, evasão, garoto fora da sala.	5	5%
Outros	Amigos, dentes, Hevelin, comunidade, sociedade, erros de português, colorido, desenho, família, trabalho.	10	10%
Não respondeu		3	2%

Quadro 17 – Organização do segundo elemento mais relevante

Quando perguntados sobre qual seria o segundo elemento mais relevante de seu desenho, os elementos mais citados pelos alunos (23%) são aqueles relacionados na categoria “elementos e espaços físicos” como o prédio, a sala de aula, flores, grades, etc. Alguns destes relacionados a conceitos do processo de ensino aprendizagem não aparente no desenho, como por exemplo:

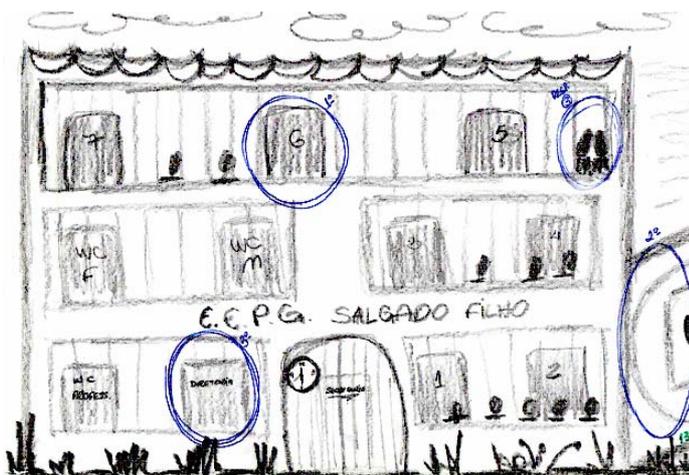


Fig. 24: “Sala de aula em desenvolvimento” suj 13

Elementos de conotação positiva ou relacionados a algum sentimento ou ação como a união, o amor, o interesse, o conhecimento, a autonomia, a harmonia, entre outros, também são citados por 19% dos alunos pesquisados.

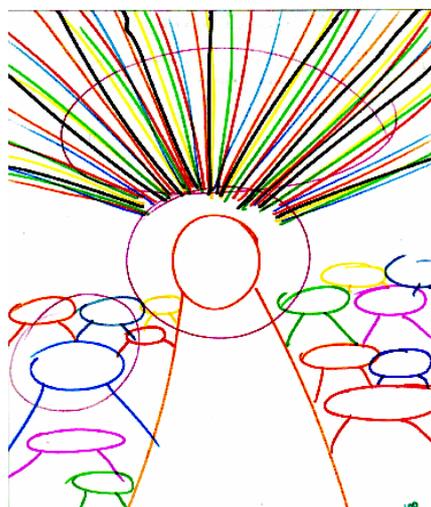


Fig. 25 “Conhecimento” suj. 100

Neste item, em que o aluno pesquisado destaca o segundo elemento mais importante do seu desenho, o professor passa para a terceira posição com 18% das respostas e o aluno passa a ser o quarto colocado, com 11% dos sujeitos.

Em 10% das respostas são elencados como o segundo elemento mais relevante citações como dentes; a Hevelin; o colorido; trabalho; itens que foram considerados como da categoria “outros”.

Os funcionários aparecem como escolha de 6% dos alunos pesquisados, sendo que os materiais didático-pedagógicos receberam o mesmo índice de escolha.

Aparecem também 5% das citações que remetem a posicionamentos críticos ou elementos de conotação negativa como continência, falta de interesse, evasão, garoto fora da sala de aula, protesto mudo. Três sujeitos não responderam esta questão.

Categorias	Elementos citados	nº	percentual
Professor	Professor, professora, docente.	12	11%
Aluno	Aluno, educando, criança, menina.	14	13%
Elementos e espaços físicos	Salas, sala de vídeo, sala fechada, sala para arte, quadra, rua, residência, escola, natureza, porta, espaço, muro, jardim, escola, forma arquitetônica da construção, instalações escolares, espaço adequado para o ensino, espaço, estrutura, Área de lazer, quadras.	30	29%
Funcionários	Coordenadora.	01	1%
Material didático	Material didático, material pedagógico, livros, lousa, tela, lápis de cor, caderno, carteira.	13	13%
Elementos positivos	Preparo para ser professor, solidariedade, satisfação, respeito, Profissionais qualificados, organização, preparo para o mundo, movimento, informação, Apoio dos pais, família acompanhar o seu filho a escola, compartilhar, compreensão, conhecimento, ação, expressar, forma de pensar.	19	18%
Elementos negativos	Grito!	01	1%
Outros	Verde, desenho, sertão, menina, língua, Clovis, cortina em chamas, musica, inicio, vela.	11	11%

Não respondeu		03	2%
---------------	--	----	----

Quadro 18 - Organização do terceiro elemento mais relevante

Quando perguntados sobre qual seria o terceiro elemento mais relevante de seu desenho, novamente os elementos mais citados (29%) são aqueles relacionados na categoria elementos e espaços físicos onde aparecem por exemplo: o sala fechada, rua, natureza, porta, muro, jardim, etc.



Fig. 26 : Escola suj. 53

Logo depois, com 18% das escolhas, se destacam os elementos de conotação positiva ou relacionados a algum sentimento ou ação, como a satisfação, o respeito, a informação, as formas de pensar, o apoio dos pais, entre outros.

O material didático-pedagógico é a escolha de 13% dos alunos pesquisados e com o mesmo índice, aparecem os alunos como sendo o terceiro elemento de relevância do desenho.

Também para 13% dos sujeitos o aluno é considerado como o terceiro elemento mais importante e o professor é citado por 11% dos alunos pesquisados.

Outras respostas como verde; desenho; sertão; menina; língua; Clovis; cortina em chamas; música; início; vela; aparecem em 11% das respostas.

Os funcionários e um elemento de conotação negativa (“um grito”) são citados por 1% dos sujeitos, respectivamente. Não responderam a questão 2 alunos pesquisados.

Categorias	Elementos citados	N	%
Professor	Corpo docente, professor, professora.	04	4
Aluno	Aluno, cabeça pensante, crianças.	13	13
Elementos e espaços físicos	Escola, biblioteca, área verde, campo de futebol, instalações, ambiente escolar, vidros, sala de aula, sala de informática, refeitório, secretaria, praça, prédio, pátio, quadra, flores, natureza, extintor, faculdade, patrimônio.	28	27
Funcionários	Diretora, faxineira.	02	2
Material didático	Livro, caneta, lousa, material didático, mesa, quadro negro.	09	9
Elementos positivos	Disciplina, educação, esperança, carinho, apoio da escola, todos podem participar, disciplina, harmonia, organização, participação, reconhecimento, ser feliz, chegada dos alunos com seus pais, união, paciência, interesse, amizade, participação, apreciar, família.	23	22
Elementos negativos	Evasão, falta de respeito, proibições em demasia, indiferença, pichações, não conseguimos olhar dentro do portão, amigos que se perderam com o tempo.	08	8
Outros	Alessandra, lábios, alimentação, luz, reação dos alunos, fim, comunidade, higiene, brincadeira, lazer, objetivo, trabalho.	14	13
Não respondeu		03	3

Quadro 19. Quarto elemento mais importante do desenho

Quando perguntados sobre qual seria o quarto elemento mais relevante de seu desenho, os elementos mais citados (27%), são aqueles relacionados na categoria elementos e espaços físicos, como biblioteca, sala de informática, extintor, praça, pátio, etc.



Fig. 27: Sala de aula suj.03

Elementos de conotação positiva ou relacionados a algum sentimento ou ação, como esperança, carinho, reconhecimento, ser feliz, amizade entre outros, são citados por 22% dos alunos pesquisados.

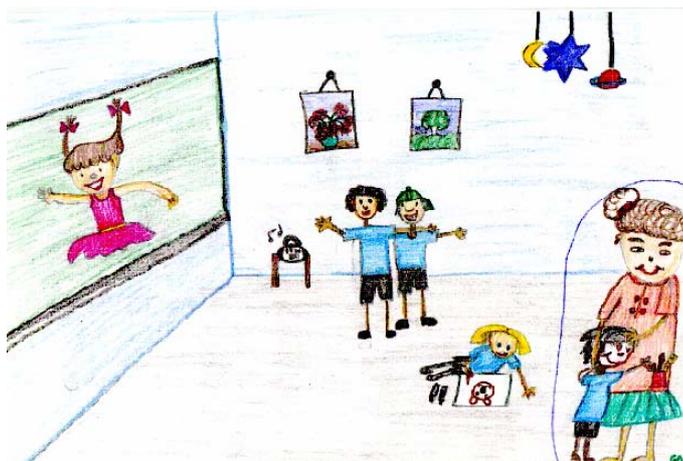


Fig. 28: Amizade suj. 60

O aluno passa para a terceira posição, com 13% das respostas, o mesmo índice das respostas onde são elencados como o quarto elemento mais relevante. Citações como luz, reação dos alunos, fim, comunidade, higiene, brincadeira, lazer, objetivo, aqui foram considerados como outros.

O material didático-pedagógico é a escolha de 9% dos alunos pesquisados e, com 8% das respostas, aparecem as citações que remetem a posicionamentos críticos ou elementos de conotação negativa, como evasão; falta de respeito; proibições em demasia; indiferença; pichações; não conseguimos olhar dentro do portão; amigos que se perderam com o tempo.

O professor é eleito como o quarto elemento mais relevante por 4% dos sujeitos. Os funcionários são lembrados por 2%. Apenas dois alunos não responderam a questão.

Os funcionários aparecem como escolha de 6% dos alunos pesquisados sendo que os materiais didático-pedagógicos receberam o mesmo índice de escolha.

Em 5% das citações, os alunos destacam posicionamentos críticos ou elementos de conotação negativa, como continência; falta de interesse; evasão; garoto fora da sala de aula; protesto mudo. Três sujeitos não responderam a esta questão.

Quando perguntados sobre qual seria o terceiro elemento mais relevante de seu desenho, novamente os elementos mais citados (29%) são aqueles relacionados na categoria elementos e espaços físicos, onde aparecem por exemplo: o sala fechada; rua; natureza; porta; muro; jardim e vários outros do mesmo grupo.

Logo depois, com 18% das escolhas, aparecem os elementos de conotação positiva ou relacionados a algum sentimento ou ação como a satisfação, o respeito, a informação, as formas de pensar, o apoio dos pais, entre outros.

O material didático-pedagógico é a escolha de 13% dos alunos pesquisados e, com o mesmo índice, aparecem os alunos como sendo o terceiro elemento de relevância do desenho.

4.4. Quem são os personagens da escola

A questão proposta, “Quais são os personagens de seu desenho?”, teve como objetivo conhecer os significados atribuídos aos personagens que aparecem no desenho, como elementos constitutivos da escola.

Para isso após a leitura flutuante (Bardin:1977), foram estabelecidas 8 categorias a partir das citações dos sujeitos:

1*	CATEGORIAS	CITAÇÕES	2*	3*
78	Aluno	Aluno – aluna – alunos – alunas - educandos – corpo discente	75%	21%
68	Professor	professor - professores – professora - educador - corpo docente	65%	17%
31	Pessoas nomeadas	Rodrigo, Priscila, Deise, Lucio, Rosemeire, D. Vilma, Prof ^ª Cristiane, Michel, Hevelin, Prof ^ª Maria Luiza, Prof ^ª Cristiane, Maicon, Ana, Gabriel, Osias, Luiz, Alisson, Beatriz, Jonathan, Prof ^ª Clara, Jean, Fran, eu	30%	08%
21	Funcionários	Funcionários, bedel, merendeira, faxineira, funcionários da secretaria, administradores, equipe pedagógica, diretor, coordenadores, direção	20%	06%
18	comunidade	Comunidade escolar, família, visitantes, pais, Pessoas, adultos, pessoas da 3 ^a idade, adolescentes, jovens	18%	05%
19	Crianças	crianças – criança negra – criança oriental – criança deficiente – criança branca - garotinho – menina – menino	18%	05%
14	Elementos físicos	Construção, espaço, vegetação, nuvem, uma sala de aula, minha escola, escola, sol, lua, estabelecimento escolar	14%	04%
10	Relacionamentos pessoais	Colegas de trabalho, amigos da faculdade, minha família, minha irmã, meus colegas de classe, meus amigos,	10%	03%

Quadro 20. Incidência dos personagens que aparecem no desenho

Ao serem perguntados sobre quem são os personagens de seu desenho, 75% dos sujeitos citam os alunos e 65% os professores. Funcionários, como o bedel, a merendeira, a faxineira, funcionários da secretaria, equipe pedagógica, diretor e coordenador aparecem em 20% das respostas.



Fig. 29: suj 21

As crianças, denominadas pelos sujeitos, não como alunos, mas como menino ou menina, garotinho, criança, criança deficiente, branca, negra ou oriental, aparecem em 18 % das respostas.

Em 30% das respostas apresentadas aparecem personagens nomeados, onde o aluno pesquisado identifica-o pelo nome. Neste grupo, em 9 respostas, citam o próprio sujeito como personagem.

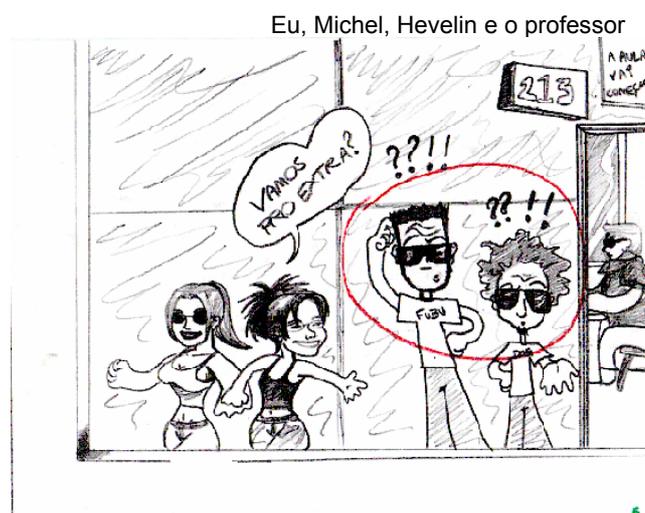


Fig. 30: suj 05

Elementos simbólicos como metas, conhecimento, mediador, cabecinhas pensantes, esperança, sabedoria, povo, igualdade, educação presa, minha consciência, meu desespero, escola como um todo, estrutura bucal, ferramentas, são considerados personagens em 15% das respostas.

Aparecem também como personagens elementos físicos, como construção, espaço, sala de aula, o estabelecimento escolar, a escola e também alguns elementos da natureza, como nuvem, vegetação, sol, lua, estando presentes em 14% das respostas.

A comunidade escolar, a família, os visitantes, os pais, as pessoas, os adultos, as pessoas da 3ª idade, os adolescentes e os jovens são destacados como personagens em 18% das respostas.

Os colegas de trabalho, amigos da faculdade, a própria família, os colegas de classe e os amigos pessoais são lembrados em 10% das respostas.

Esses personagens aparecem nos desenhos em diferentes situações, mas há a predominância da situação de relação com o outro, e em muitas vezes com indícios de relacionamento afetivo, em que aparecem sorrindo, abraçando ou de mãos dadas.

É comum ocuparem lugares onde podem ser identificados pela sua posição, como o professor próximo a lousa, ou em pé a frente da turma e os alunos enfileirados em suas carteiras escolares com um destaque àqueles que quebram a regra e estão em pé em alguma situação que remete a indisciplina.

4.5. A cor atribuída à escola

Quando solicitado aos sujeitos que relacionassem a escola a uma cor, por meio da questão 7: “Se esta escola fosse de uma cor, de que cor ela seria? Por que?”, tivemos a intenção de buscar outros elementos que revelassem o que pensa da escola, tentando não captar apenas a linguagem já construída sobre escola. Ao responder o aluno deveria também justificar a sua resposta, sendo que as cores que aparecem para representar a escola são:

Cor	Associações que fazem as cores	Numero de respostas	
Azul	Tranqüilidade; Paz; Alegria; Felicidade; Calma; Esperança; Leveza; Harmonia; Suavidade; Respeito; Cor da minha escola; Cor do céu	20	19%
Colorida	Alegria; Diversas sensações; Diversidade; Alegria; Paz; Comunicação; Visão de vários horizontes; Relação com a natureza	16	15%
Branca	Paz; Respeito; Limpeza; Organização; Tranqüilidade; Ordem; Leveza; Amplitude; Harmonia	12	11%
Verde	Esperança; Natureza; Alegria	10	9%
Amarela	Sorriso; Luz; Claridade; Esperança; Felicidade;	09	8%

	Alegria; Tranquilidade; Dinamismo; Energia; Sabedoria e conhecimento		
Rosa	Intensidade; Alegre; Suavidade; Calma; Serenidade	06	6%
Branca e azul	Clareza; Tranquilidade; Paz; Ambiente agradável; Combinam com a escola	06	6%
Cinza	Sem expectativa; Triste; Igualdade; Sem vida; Sem organização; Mediocridade	05	5%
Vermelha	Agitação; Desequilíbrio; Incomodo; Paixão; Forte	05	5%
Outros	Luz; Esperança; Diversidade	04	4%
Laranja	Alegria; Festa; Criatividade; Paixão; Vivacidade; Desenvolvimento do raciocínio; Agilidade	03	2%
Creme	Paz; Tranquilidade	01	1%
Branca e preta	Contradição	01	1%
Areia	Suavidade; Tranquilidade; Leveza	01	1%
Bege	Não justificou	01	1%
Amar. e laranja	Incentiva o raciocínio	01	1%
Azul e vermelha	Esperança e Domínio	01	1%
Verde e branca	Serenidade e paz.	01	1%
Dourada	Riqueza	01	1%
Marrom	Realidade	01	1%
Em branco	Em branco	01	1%

Quadro 21. Cor que representa a escola

Ao relacionar a escola a uma cor, 19% dos sujeitos escolheram o azul, por acharem que esta cor transmite tranquilidade, paz, alegria, felicidade, calma, esperança, leveza, harmonia, suavidade e respeito.

“Por ser uma cor que passa calma e por ser a cor do céu que nos traz imensa paz e importância.”

“Porque a cor do céu, a paz que na maioria das vezes nos passa e pela minha realização de fazer parte do corpo docente junto aos meus colegas e realizar-me em sala de aula.”

Várias cores, todas as cores, muitas cores e arco-íris, entendida aqui como “colorida”, aparece como escolha de uma cor para 15% dos sujeitos, por relacionarem esta escolha a alegria, as diversas sensações, a diversidade, a paz, a comunicação, a visão de vários horizontes, a relação com a natureza.

“Porque as cores variadas são capazes de trazer outra sintonia tanto para quem trabalha e estuda nela e para quem passa e observa as cores alegres”

“A escola do meu sonho é bastante colorida e do meu passado também, mas a de agora nos tempos atuais está um

pouco manchada borrada marcada pela própria sociedade que muitas vez (sic) viram as costas ou não preferem ver até onde está indo o ensino público.”

O branco, associado pelos sujeitos à organização, à limpeza, ao respeito, à ordem, à leveza, à amplitude, à paz, à tranqüilidade e à harmonia, aparece em 11% das respostas. Esta cor também é citada na combinação com outras cores como o branco com o azul, que é a escolha de 6% dos sujeitos, que atribuem essa junção a claridade, a tranqüilidade, a paz e a um ambiente agradável.

O branco e o verde é escolhido como representante da serenidade e da paz e o branco e o preto, aparece como a contradição, afirmando que “representaria bem o que ela é e o que não é”.

“O branco é uma cor neutra e transmite um aspecto de limpeza, de organização.”

“O branco me traz bem estar, mostra o ambiente amplo, leve, faz bem.”

Associado à esperança, à natureza e à alegria, o verde aparece em 9% das respostas e o amarelo, representando o sorriso, a luz, a claridade, a esperança, a felicidade, a tranqüilidade, o dinamismo, a energia a sabedoria e o conhecimento, escolhida por 8% dos integrantes da pesquisa.

“Seria verde, para ter a esperança de uma escola de professor qualificados, e alunos interessados a aprender e saber. “

“Porque o verde é esperança de que tudo poderá dar certo segundo nossa força e vontade.”

O amarelo é a cor que 8% dos sujeitos relacionaram com a escola, por acreditarem que ele poderia representar luz, claridade, esperança, felicidade, tranqüilidade, dinamismo, energia, sabedoria e conhecimento. Entre os sujeitos, um associou a cor da escola a cor de um “sorriso amarelo”.

“Pois é o que vejo na maioria dos sorrisos das pessoas.”
“Porque dá sensação de alegre e seria a forma de mostrar a maneira de nossa escola.”

A cor rosa, preferida para representar a escola por 6% dos sujeitos, é associada à intensidade, à alegria, à suavidade, à calma e à serenidade.

“Pois tem a intensidade e a força da cor vermelha com a serenidade e a paz do branco que acaba quebrando o vermelho tornando-os mais homogêneo”.

“Porque quase sempre as crianças estão alegres, basta ter uma boa merenda.”

A agitação, o desequilíbrio, o incômodo, a força, a paixão e o amor são os motivos que levaram 5% dos alunos pesquisados a escolherem o vermelho. Outra cor com o mesmo índice de citação é o cinza, que para os sujeitos que optaram por esta cor, representa a falta de expectativa, a tristeza, a falta de organização, a mediocridade e a falta de vida.

“ O vermelho, porque causa a sensação de agitação, desequilíbrio, incômodo.”

“ A vermelha, porque é uma cor forte, e simboliza a paixão que todos temos pela arte. Pelos que estão na sala.”

“ O cinza, porque falta organização onde só se tem burocracias medíocres.”

“ O cinza, pois é uma cor que não tem vida e não traz perspectiva nenhuma.”

O laranja é relacionado como a cor que representa alegria, festa, criatividade, paixão, vivacidade, desenvolvimento do raciocínio e a agilidade, cor esta que foi citada por 2% dos pesquisados.

“Porque laranja é a essência das cores quentes, que representam alegria, festa, criatividade e paixão.”

“Para desenvolver o raciocínio e a agilidade do aluno, deixando-o em constante vontade de aprender (“eletrizando-o”).”

Na categoria “outras” foram citadas cores como cor do planeta terra, cor da natureza, cor da luz, cores alegres e suaves , citadas por 4% dos sujeitos que justificam suas escolhas, associando-as a luz, a esperança e a diversidade.

“Por mais que os alunos tenham uma visão distorcida da escola, eles ainda têm uma esperança, vêem a luz na escola.”

Também aparecem, entre as escolhas realizadas pelos alunos que compõem a pesquisa, cores como o creme, areia, bege, marrom, dourado e as combinações entre amarelo e laranja e azul e vermelho. Apenas um sujeito não escolheu nenhuma cor que pudesse representar a escola.

Assim, com destaque nesta questão, podemos considerar que as cores revelam duas escolas: uma representada pelas cores azul, colorida, branca, verde, rosa, branco com azul, laranja, creme, areia, bege, amarelo e laranja, azul e vermelha, verde e branca, dourada e marrom que associam a escola a um espaço de tranqüilidade, paz alegria e aprendizagem e outra representada apenas pelas cores cinza, vermelho e branca e preta, que referem-se a uma escola de contradições, associações marcadas desequilíbrio e preocupação.

4.6. O objeto que representa a escola

Quando questionados, “Caso a escola fosse um objeto qual seria?”; 98 sujeitos responderam a questão e 06 não responderam, sendo que desses, dois justificaram o porquê de não opinar nesta questão, os outros 04 não justificaram.

Categorias	numero	%
Material Didático	19	19%
Material Relacionado à Arte	08	8%
Espaço Físico	07	7%
Elementos da Natureza	07	7%
Brinquedos	07	7%
Objetos que emitem Luminosidade/luz	06	6%
Eletrodomésticos	06	6%
Outros	38	38%
Não responderam	06	6%
	104	

Quadro 22 . Objeto de comparação com a escola

Entre os sujeitos que responderam a questão 19, um total de 19%, citaram materiais didáticos, relacionando-os à escola. O livro foi a resposta que mais se evidenciou neste item, sendo a escolha de 12 alunos pesquisados. As justificativas quanto a essa opção variam, com afirmações otimistas, ou, com uma visão crítica e reflexiva. Exemplos dessas duas tendências são:

“Porque é através da leitura que se adquire conhecimento para vislumbrar novos horizontes”.

“Porque seria um livro onde você tem uma história boa e cheia de soluções, e outra uma história de mesmice. A qual a pessoa que administra escolhe qual ler e praticar. Mas como o de soluções é muito grosso, trabalho, todos escolhem o outro pois não amam o que fazem”.

Os outros materiais didáticos citados foram lousa, com 3 citações e caderno e lápis, com 2 citações cada uma. Três alunos pesquisados não justificaram a escolha do material que fizeram.

A lembrança de materiais relacionados à arte teve 8 citações, representando 8% das respostas. O lápis de cor foi mencionado por três sujeitos.

“Pois são vários e todos são diferentes, mas todos têm um objetivo: fazer bem e estar bonito com todos juntos, se não fica feio, se tiver poucos”

Também foram relacionados o pandeiro, pincel, tela em branco, instrumentos musicais e quadro, cada um com uma citação. Apenas um sujeito não justificou sua resposta.

O espaço físico foi lembrado por 7 alunos pesquisados, com destaque à casa, que foi escolhida por 4 sujeitos que a relacionaram com a escola, com justificativas variadas:

“Por ser o nosso segundo lar”

“Pois é uma casa onde estudaremos, de aprenderemos só depende de cada um, pois a força de vontade parte de cada aluno, as outras condições todos superam mesmo quando parece contrário”

A escada e a janela foram a escolha de 2 sujeitos e 1, respectivamente. Neste item todos os alunos pesquisados justificaram sua resposta, sendo que para a janela, a escolha foi:

“Que separa o mundo real (dos que não tem oportunidade), de um mundo mais cidadão”

Os elementos da natureza foram o foco de 7 sujeitos, que os associaram à escola, sendo citados o rio e a pedra, por dois alunos cada um. Um aluno defendeu sua escolha, a pedra de mármore bruto, por considerar “

que ainda tem muito trabalho por fazer para transformá-la em uma notável obra de arte”.

A semente, o sol e a madeira, foram citados, respectivamente, por um aluno. Todos os sujeitos que citaram elementos da natureza nesta questão justificaram sua escolha.

Sete sujeitos se reportaram a brinquedos, associando-os à escola. Com exceção do quebra-cabeça, que teve 2 citações, os outros brinquedos lembrados foram mencionados uma vez cada, sendo eles: gangorra, balança, bicicleta, bola e ursinho. Quando relacionam a escola ao quebra –cabeça, os alunos afirmam que sua opção por esse brinquedo se deve:

“Para ser montado com muito cuidado para que as peças não saiam de desalinho.”

“Onde os educandos e os professores são as peças, os quais mesmo com formas diferenciadas, juntas compõem a escola.”

A opção por objetos que emitem luminosidade foi evidenciada por 6 sujeitos. A lâmpada foi o elemento mais citado, sendo lembrada por 3 alunos e dos dois que justificaram sua escolha, afirmam que:

“Porque trás a luz na escuridão e é sinal de idéias novas”

“Lâmpada = aluno, tendo a chance de iluminar várias possibilidades em sua vida, porém sem a lâmpada tudo fica escuro, a escola sem aluno é nada.

Neste item, também foram mencionados o abajur e a lanterna, com uma referência cada um e um aluno mencionou a luz, sem se reportar a qualquer objeto:

“Porque nos mostra o caminho a percorrer.”

Os eletrodomésticos foram citados por 6 alunos pesquisados, tendo o rádio 3 citações e a televisão e aparelho de som, com duas e uma, respectivamente. Ao se reportarem à televisão os posicionamentos são :

“Tudo que passa é só encenação”

“Pois, apesar de tudo, aprendemos muita coisa”

Quando o rádio foi mencionado, as justificativas para essa escolha focaram o potencial desse eletrodoméstico na educação das pessoas, como podemos constatar nas explicações abaixo:

“Pois desse aparelho se ouve de tudo e de todos e, através dele também se aprende muita coisa como, por exemplo, ser um bom ouvinte, não só de canções como também do noticiário, conhecimentos gerais, etc.”

“Pois está sempre tocando, agradando ou não, estará sempre levando informação, alegria e descontração aos alunos.”

Todos os sujeitos que optaram por relacionar a escola a eletrodomésticos justificaram suas respostas.

Objetos diversos, como celular, funil, enxada, baú, caixa, coração de cristal, entre outros, foram lembrados pelos participantes da pesquisa. Alguns alunos citaram ações em suas respostas, entre as quais destacamos: “laborioso formigueiro”, “linha de montagem”, etc. Entre esses objetos, o que teve mais citações foi a caixa, lembrada por cinco sujeitos, com argumentos diversos:

“Porque uma caixa é quadrada, tradicional, infelizmente a nossa escola continua sendo tradicional.”

“Cada sala de aula representa a gaveta e dela pode sair qualquer coisa, seria uma grande surpresa.”

“Pois cada dia tem uma surpresa” (referindo-se a caixa de pandora)

“Porque só anda lotada” (referindo-se a uma caixa de fósforos)

Os objetos diversos, ações, entre outras citações foram opções feitas por 38 sujeitos, representando 37% do total. Nesse item, todos os alunos justificaram sua escolha.

Seis sujeitos não responderam a questão e 2 deles se posicionaram , explicando o porque desta atitude;

“Porque é tudo o que procuro, para ser uma escola perfeita, e um objeto específico não teria aqui como ser comparado”.
“Nunca imaginei... e nem consigo imaginar”.

4.7. O som da escola

Quando perguntados , referindo-se à escola, “ Se você pudesse ouvi-la, que som ela teria?”, 26% das respostas apontaram o som de uma música ou de um ritmo musical e 15% indicam instrumentos musicais, como som que ouviriam se pudessem ouvir a escola. Desta maneira, 41% das citações relacionam o som que a escola teria a um som musical.

Quadro 23 . O som que a escola teria

Nº de citações	Tipo de som	Porcentagem
32	Músicas	26%
18	Instrumentos Musicais	15%
19	Natureza	15%
11	Crianças	9%
11	Alegria	9%
08	Calmaria	6%
07	Pessoas se comunicando	6%
07	Lamentos	6%
06	Ruídos	5%
03	Indefinido	2%
01	Em branco	1%
123		100%

Quadro 23 . O som que a escola teria

Os sujeitos que indicam como escolha a música clássica e música calma, justificam sua opção relacionando-a ao relaxamento, calma, tranquilidade, paz e a oposição, por considerar este tipo de música, ora agitada ora tranqüila.

“Porque o som da música clássica nos deixa relaxados e tranquilos.”

“Porque ao mesmo tempo que transmite tranquilidade, em momentos é agitada.”

Os alunos pesquisados destacaram o rock como o som que ouviram da escola. Associaram essa escolha a confusão, gritaria e dificuldade em entender.

“Porque tem muita gritaria, e não conseguimos entender nada.”

“Porque por mais que eu tente, não consigo entendê-la.”

A escolha do estilo musical “Rap”, relacionasse a questões que remetem ao protesto e os outros ritmos que aparecem indicam a música como justificativa para a diversão, a cooperação, a luta, a coragem e a temas relacionados a lembranças pessoais.

“Neste momento de Black music, pois é o que as crianças estão ouvindo o tempo todo. E mesmo quando estou fora dela se ouço essas músicas me lembro deles.”

“Coração de estudante (Milton Nascimento) , esta música transmite luta, coragem e é maravilhosa.”

Não houve justificativa da escolha para 28% dos sujeitos que optaram por algum tipo de música como resposta. Apenas um declarou que escolheria uma ópera, comparando-a ao sofrimento de estar na escola.

“Porque pra mim a ópera tem um som de sofrimento, e é o que aquela escola passa pra mim.”

Os instrumentos musicais aparecem de maneira isolada ou em conjuntos musicais, como a bateria que foi apontada por 5 sujeitos como associando-a a desordem, rapidez e ritmo acelerado de miscigenação.

“Porque é um som de pulsação rápida, ritmo acelerado. Além disso, transmite muitas emoções.”

“Diversos instrumentos, as vezes muito de perto um barulho descoordenado de longe um espetáculo.”

Outros instrumentos musicais aparecem nas respostas com a idéia de cooperação, união, suavidade, combinação, tranqüilidade.

“O som de um saxofone, porque quando tocado as vezes o som sai meio rústico, barulhento e as vezes tranqüilo, com uma melodia gostosa, e quando aprendido harmonioso com um resultando bastante gratificante.”

“Uma orquestra, pois a escola é composta de várias personagens na qual cada um “toca” de uma maneira mas que unindo todos se resulta em uma bela música.”

Os sons da natureza foram apontados por 15% dos sujeitos. Suas respostas indicam pássaros cantando ao amanhecer, som das ondas do mar , de água de cachoeira e do vento, transmitindo para os pesquisados tranqüilidade, sossego, felicidade, suavidade, calma , respeito, fraternidade, paz e alegria.

“Porque passarinhos por serem felizes como as crianças devem ser.”

“O som de pássaros e ventos, pois teria certeza que os alunos estarão estudando, e prestando atenção.”

O som de crianças foi lembrado por 9% dos sujeitos que citam crianças sorrindo, conversando, gritando e brincando.

“Porque é cheio de crianças e elas fazem muito barulho juntas, principalmente no “recreio”.

O som da alegria, comparado a agitação é lembrado por 9% dos sujeitos e a calma por 6%, que a relacionam a busca da tranqüilidade e do silêncio.

Das respostas que destacam pessoas se comunicando , 6% associam essa comunicação ao movimento de aprendizagem.

“Muitas vozes falando ao mesmo tempo. As crianças são inquietas e faladeiras cabe ao professor e à escola, aproveitar esta agitação para seus desenvolvimentos.”

“O dialogo é algo muito importante entre professor aluno. E também é a “música da sala de aula”.

Aparecem também sons considerados aqui como lamentos, como por exemplo: gritos e pedidos de socorro ou lamurias. Optaram por essa manifestação 6% dos sujeitos. Os ruídos aparecem em 5% das respostas.

4.8. A escola cantada

A questão 10, pedia para que o pesquisado respondesse: “Se você fosse cantá-la, que música você escolheria? Por quê?”, a partir dos resultados pudemos classificar as respostas em categorias descritas no quadro abaixo:

Músicas	n. de respostas	%
Músicas que transmitem mensagens otimistas incentivo	51	49%
Músicas que transmitem mensagens de protesto ou critica frente à realidade	11	10%
Músicas infantis	10	10%
Estilos musicais	09	9%
Relação pai e filhos	02	2%
Músicas cívicas	01	1%
Outras respostas	09	9%

Não responderam	11	10%
Total	104	100%

Quadro 24 . A música que escolheria para “cantar” a escola

Dos sujeitos pesquisados, quanto à música que associariam escola, 51, ou seja 49%, responderam citando músicas que transmitem mensagens de otimismo em suas letras. Destes 51 alunos citados, 22 escolheram a música “Aquarela” de Toquinho como canção que, segundo eles, melhor representa a escola. Em suas justificativas quanto a escolha desta canção, os sujeitos a relacionam com esperança, alegria, liberdade, sonho, entre outros.

“Porque é bem colorida, alegre e nos permite sonhar”.

“Por ter uma letra muito rica em expressão, que nos faz imaginar o desenvolvimento, a aprendizagem e entrosamento da criança com o mundo”.

As músicas “Canção da América” (três citações) e “Coração de Estudante” (duas citações), ambas de Milton Nascimento, também foram lembradas pelos sujeitos que destacam em suas justificativas, a importância da amizade e o anseio da construção de um mundo melhor.

“Por que é a música que fala de amizade e de distância. Acho necessário ter amizade entre os alunos e membros da escola para que o processo flua bem.”

“Porque reflete todos os anseios e sonhos de algo melhor”

Também foram lembradas as músicas “Viver” , de Gonzaguinha, e “Tente Outra Vez” de Raul Seixas, com duas citações cada uma: “Oceano” e “Sinais” de Djavan, tiveram uma referência cada uma das canções.

Dos alunos que citaram músicas que têm em sua letra mensagens otimistas, nove não justificaram suas respostas.

A escolha de músicas que remetem a um conteúdo de protesto ou de crítica frente a realidade, foram lembradas por 11 alunos pesquisados,

totalizando 10% do total. Nessa categoria, foram lembradas as músicas “Que país é esse” do Legião Urbana e “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, com duas citações cada. Entre as justificativas desta escolha, destacamos:

“Pois sempre estamos atrás de um novo ideal e como sempre somos diretamente ou indiretamente barrados”

“As pessoas se iludem e não vêem o que está a sua volta, sendo que poderiam melhorar, cada qual a sua maneira, o mundo em que vivemos.”

Além das músicas acima citadas, foram lembradas: “Ideologia” de Cazuza, “Comida ” , dos Titãs entre outras, que tiveram uma citação cada . Quatro sujeitos não justificaram sua resposta.

Músicas infantis foram lembradas por 10 alunos pesquisados, representando 10% do total. Dos sujeitos que justificaram optar por canções infantis, ou seja, 07 alunos, as explicações reportam-se em duas perspectivas. Na primeira, os sujeitos relacionam as músicas infantis com a escola, considerando este espaço como um lugar de alegria, união, etc.

“Porque é ali que vamos recarregar nossas almas, com amizade, amor, união, estudo, alegria, etc,”

Por outro lado, dois sujeitos associaram as canções infantis com questionamentos frente a problemas de relacionamento com os alunos. Exemplo disso é a resposta que relaciona a música “Marcha Soldado” com a escola, justificando sua escolha com a seguinte afirmativa : “Pois é assim”.

Nove sujeitos preferiram citar estilos musicais em vez de destacar alguma música em especial. Entre os estilos relacionados, três alunos pesquisados optaram por escolher ritmos que fazem parte do repertório dos alunos, como rap, tecno e pop. Um dos participantes da pesquisa destaca que sua escolha pelo rap é porque “lembra eles” (os alunos).

Outros ritmos lembrados foram: a música clássica, o forró, a MPB, o samba e a valsa. Dois alunos não justificaram sua escolha.

Dois sujeitos evidenciaram músicas que podem ser associadas com a relação entre pais e filhos, destacando as músicas “As meninas” , de Chico Buarque e “Pais e Filhos” de Renato Russo. Ambas justificaram sua escolha, ressaltando que:

“Para que os filhos respeitassem mais seus pais e tivesse mais amor entre eles.”

“Porque na letra fala de um pai e uma mãe que demonstra sua preocupação com suas filhas em relação à vida.”

O Hino Nacional Brasileiro foi a referência que um aluno destaca como sendo a música que se reporta à escola, por considerar que era “para trazer respeito e saber valorizar o que é nosso”.

Respostas como “muitas”, “um som novo”, “uma música suave”, “relaxante”, entre outras, que não destacaram uma música especificamente, apareceram como alternativa de dez sujeitos, que aqui consideramos como outras respostas.

Destes apenas dois não justificaram sua resposta e nove alunos pesquisados não responderam a questão.

4.9. A escola como uma obra de arte

Diante da questão 11 : “ Se a escola fosse uma obra de arte, qual ela seria? Por quê? “ Os alunos pesquisados elegeram 46 obras diferentes, entre elas :



Homem na Planície de Erich Herckel
001. Porque o professor hoje em dia esta desamparado e tem de fazer tudo por si próprio.



Lição de Anatomia – Rembrandt
003. Pois a obra representa uma aula de anatomia na qual o doutor ou no caso o professor, explica aos seus alunos o procedimento



As filhas do pintor caçam uma borboleta – T. Cainsborough - 1756
004. Por que representam duas meninas em meio de uma floresta escura e suas mãos atadas e dando mutuamente segurança uma para a outra.



Guernica - Pablo Picasso
011. Porque nesta obra além de representar o massacre da cidade, utiliza o branco e o preto que representa a união dos diferentes.
019. é uma guerra, contra um sistema falível totalmente. Onde pessoas crianças” têm sofrido as consequências
092. Onde há um emaranhado de figuras valentes e aoi mesmo indefesas como narra Arnheim essa obra “é um intrinccado tecido de pensamentos, não um mero lamento.”



Família de Saltimbancos, Pablo Picasso, 1905
009. É uma obra que transmite alegria esperança, união, amor.



Convergence, Jackson Pollock, 1952
007. Porque representa bem a situação interior em todos na escola se encontram



Os retirantes – C. Portinari
022. Por ser a primeira obra a me sensibilizar



A persistência da memória – S. Dali
021. O tempo passa, mas nada parece mudar. Sai

<p>de verdade no ensino fundamental e por representar uma realidade conhecida por muitos deste país</p>	<p>ano, entra ano, vem e vai pessoas, mas os interesses parecem ser os mesmos. Uns stentam ensinar, outros tentam aprender e outros fazem o que acham que devem fazer.</p>
	
<p>Composição VIII, W. Kandinsky 013. Mostra abstração, movimento, etc</p>	<p>O carnaval de Arlequim – J. Miro 014. Pelas cores, movimentos, ritmo e alegria, 037. Confusa</p>
	
<p>Operários – Tarsila do Amaral 043. por que retrata um monte de rostos diferentes dos outros, como numa escola 052. Forma a meu ver, um conjunto de pessoas, com fortes aparências que parecem ter o mesmo objetivo, o mesmo propósito, como numa escola.</p>	<p>A liberdade guia o povo – Delacroix 051. Porque a liberdade é o elemento fundamental no aprendizado, a liberdade de expressão traz grandes frutos, assim como a igualdade e a fraternidade.</p>

Fig. 31: Quadro síntese

Porém, as duas obras mais citadas foram a “Monalisa”, de Leonardo da Vinci e o “Grito”, de Edward Munch.

Isso novamente revela a dicotomia entre as duas escolas que se vê:



Fig. 32: Monalisa – Leonardo da Vinci

.” Pois o sorriso dela é bem do jeito da escola, a nível de pessoas.”

“Representando o conhecimento as normas, os padrões estéticos culturais.”

“Pois desejo que seja tão conhecida quanto este quadro. E que seja tão respeitada quanto a obra de Leonardo da Vinci.”

“É a mais espetacular obra que o artista, mais conhecida também, pelo estudo científico e fenômeno da natureza de expressão.”

“Porque singeleza da pintura.”

“Não pelo quadro, as por sua simbologia, quadro de uma simples mulher que é amada e em todo o mundo o mesmo caso, que deveria ocorrer na educação.”

“Porque é uma obra que traz tranquilidade.”



Fig. 33: O grito, de E. Munch

“Porque representa bem a situação interior em que todos na escola se encontram”.

“Pois tem a dinâmica necessária pra fazer qualquer um se mover.”

“Mas é um quadro que também expressa sofrimento incompreensível. Um grito embora assustador parece ninguém escutar.”

“Não pelo fato de antes de iniciar a dar aula parece tenebroso, mas depois é só alegria, mas as vezes tem que dar uns gritos, mas tudo passa, e permanece os gritos dos alunos.”

“Desespero e desesperada.”

“Imagine uma pessoa que vem de outro país. E se depara com essa realidade”.

“Porque todos querem se expressar, mas na maioria das vezes, não respeitam “o espaço” dos outros.”

As visões que podemos constatar por meio das duas obras mais citadas pelos alunos, revelam percepções opostas do espaço escolar.

A primeira, que focaliza a obra de Leonardo da Vinci (Monalisa), contempla a escola associando-a, na maioria das vezes, a adjetivos que traduzem uma conotação positiva, como positiva, como tranquilidade, respeito, singeleza, etc. Poderíamos afirmar que aqui reaparece a visão ingênua já revelada em outras questões.

Já, a segunda visão, que se reporta a obra de Edward Munch (O grito), associa a escola como um espaço de sofrimento, desespero, etc, revelando uma percepção mais pessimista da escola, visão esta que denuncia que:

A escola massifica-se sem se democratizar, isto é, sem criar estrutura adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos. (...) Esta contradição é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o desejo de intervir, a necessidade de educar e a utilidade se educar), quer para alunos quer para professores, e, pelo agravamento de conflitos e situações de rupturas no cotidiano escolar, em particular na sala de aula. (BARROSO, 2004, p.53-54)

4.10. A arte na escola

Na última questão, em que se buscava investigar como esse aluno pesquisado vê o papel da arte na escola, pois sua formação está voltada para que ele desempenhe o papel de professor de arte nesta escola que ele descreve.

Diante da questão “Para você qual é o papel da arte na escola?”, as respostas foram muito diversas, mas se concentram nas funções descritas abaixo, aparecendo como fator de desenvolvimento para:

- O Conhecimento e a cultura;
- A Criatividade e a liberdade de expressão e
- A Sensibilidade .

Para a maioria dos sujeitos pesquisados o papel da arte na escola está em desenvolver o conhecimento do aluno e ampliar a sua cultura. Para eles, por meio da arte, é possível fazer com que o educando passe a refletir, a observar e analisar o mundo que o circunda. Declaram que o papel da arte é, por exemplo:

Trazer culturas, artes, de outros lugares para cada vez ter mais conhecimentos. É aproximar a educação da cultura. A meta da arte na educação é: conheça, aprecie e produza arte.

O papel arte na escola, e tentar passar um pouco de conhecimento, cultura, o fazer artístico entre outras coisas...

Tais posicionamentos mostram uma preocupação que estes alunos de arte têm com o desenvolvimento dos educandos e da importância da arte no contexto escolar. Revelam um sentimento de responsabilidade e compromisso

frente à tarefa de ensinar arte e ampliar o universo cultural dos alunos, pensamento este que considera que:

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura, Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, p.16)

Um dos sujeitos explicita o seu entendimento do papel do arte educador, defendendo que:

O papel do educador de arte é levar aos seus alunos conhecimentos, vivenciando uma situação, reproduzindo imagens, constituindo códigos de comunicação autônomo e expressivo, exercitando pensamento através da música, da dança, do teatro, desenvolver mecanismo de percepção crítica. (sujeito pesquisa)

Muito próximo do índice das respostas anteriores, é possível constatar os alunos que acreditam ser o papel da arte na escola, aquele que se relaciona ao desenvolvimento da criatividade e da possibilidade da liberdade de expressão. Seus discursos revelam uma ligação da arte na escola com a importância do momento de liberdade de criação e expressão, fazendo ligação dessa expressão com o sentimento:

Transformar a visão de arte, não condicionar o aluno às criações restritas, impostas pelo professor. Fazer com que o aluno pinte suas obras da cor que lhe parecer cabível. Não “podar” sua criatividade e imaginação. Estimular a representação dos sonhos num papel e fazer com que a arte seja um motivo de alegria, de expressão de sentimentos.

É levar estes alunos a conhecer o seu potencial, sua liberdade da expressão, pensamentos e desejos. A arte exerce um papel muito importante na vida da criança.

Com certeza é o papel principal, com arte as crianças tem a liberdade para se expressar, tanto no desenho, na dança e música, também no teatro.

A concepção que estes alunos evidenciam sobre o ensino de arte como forma de se expressar livremente para desenvolver a criatividade e de liberação emocional são aspectos importantes na arte-educação, mas merecem uma atenção especial, pois podem condicionar a ação dos professores a uma atividade espontaneísta como bem lembra Barbosa (2002, p.21):

Aqueles que defendem a Arte na escola como meramente para liberar emoções devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2002, p.21)

A preocupação com o desenvolvimento da sensibilidade, também, aparece entre as respostas dos alunos, que dizem ser a formação de um indivíduo sensível o papel da arte na escola. Esta idéia aparece muitas vezes relacionadas a uma visão de mundo, de humanização e do desenvolvimento da emoção:

A arte tem o papel de sensibilizar, desenvolver a criatividade e levar as crianças a pensarem sobre o seu mundo

Humanizar, sensibilizar, se redescobrir e fazer uma releitura objetiva de sua vida, adquirir e produzir cultura.

É formar cidadãos compreensíveis, mais humanos e sensíveis, olhar o próximo com um ser igual, onde independente de raça, cor ou credo

Os posicionamentos destes sujeitos defendem uma educação que se oriente, também, para a faculdade de sentir é buscar humanizar o processo educacional, que pode ser efetivado pela estética como uma forte aliada para o desenvolvimento de um conhecimento que considere a sensibilidade e a experiência com a beleza, pois é preciso recuperar:

[...] esse caráter primordial da beleza, esse entregar-se de corpo e alma (principalmente de corpo inteiro) ao saber das formas que nos chegam ininterruptamente desde a realidade circundante. Sentir a vida antes de a recuperarmos enquanto signo, enquanto significado (DUARTE JR, 2003, p.156)

Esses preceitos podem servir como fundamento de um processo educacional, que, segundo Duarte Jr (2003, p.157) extrapola os níveis elementares da educação das novas gerações, se estendendo até a vida adulta, colaborando para a qualidade de vida das pessoas e, de maneira mais abrangente, da sociedade como um todo.

Dessa forma, sob essa concepção, a educação estética ganha um espaço significativo no contexto escolar, o que pode ser desenvolvido pelo ensino de arte, pois:

O conhecimento dos sentimentos e a sua compreensão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos; só podem se dar através da consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência é através da experiência estética (...) Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (Duarte Jr, 2002, p.16)

Embora todos os ramos possam ser trabalhados no viés da estética, é a arte que, por sua própria especificidade, tem uma força interna para que uma educação estética seja contemplada, o que pode ocorrer por meio das suas diversas linguagens.

Finalmente aparecem respostas, como sendo papel da arte na escola, a preocupação com a perspectiva de mudança social, e sua função de participar do currículo escolar apenas por ser arte, por ser bela e para ser apreciada. Curiosamente, alguns sujeitos se referiram ao papel da arte descrevendo atividades que aplicam ou tecendo críticas a posturas pedagógicas adotadas por outros professores.

Depende do professor que trabalha. Lá temos professores que só sabem fazer varais de “tranqueiras” no pátio e ter idéias absurdas, e outros que fazem o aluno enxergar o que é realmente arte e entende-la no mais profundo dela. Por isso é meio dividido.

Seu papel é principal, igualado ao da Ed. Física, pois em meio à este desespero que vejo, consigo nas minhas aulas fazer com que participem. Os alunos só têm prazer em artes e esporte.

É possível concluir que, quando se reportam ao papel da arte na escola, grande parte dos sujeitos têm uma visão crítica sobre a importância do ensino de arte do papel do professor de arte no desenvolvimento dos educandos.

Finalmente para uma análise mais geral, foi elaborado um quadro (Anexo C) que reuni as sínteses de cada uma das questões anteriormente descritas e que foi utilizado para indicar o caminho para as considerações finais.

5. Uma síntese: As quatro imagens de escola

*“Eu faço uso da pintura para tornar o pensamento visível”
René Magritte*

Quando optamos por elaborar esse trabalho a partir do estudo que vinha sendo realizado pelo grupo que desenvolvia o projeto: “IMAGINÁRIO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS SOBRE O BRASIL E A ESCOLA BRASILEIRA”, havia um interesse em conhecer o que pensavam os alunos que fizeram parte dessa pesquisa, mas uma outra indagação que contornava o foco do trabalho me mobilizou: Diante de desenhos tão infantilizados e de difícil compreensão, realizados pelos alunos dos cursos de Medicina e Pedagogia, sujeitos da pesquisa acima citada, seria possível considerar que a dificuldade em se expressar graficamente por meio do desenho, estaria interferindo na expressão também de seu pensamento? Por que seus desenhos se pareciam tanto com desenhos de crianças?

Mas qual não foi a surpresa ao se obter os resultados da pesquisa realizada com os alunos do curso de Artes que, supostamente, estariam habituados a este meio de expressão, já que o desenho é um recurso utilizado em seu dia-a-dia e não apenas uma forma de expressão da sua infância.

Porém apesar dessa suposição, em muitos casos, os desenhos dos alunos do curso de Artes Plásticas também eram infantilizados e com recursos estereotipados, como os apresentados pelos alunos dos cursos de Medicina e Pedagogia.

A maioria deles também desenhou a escola como crianças. Poucos demonstraram uma preocupação com a qualidade estética de seu trabalho ou utilizaram dos recursos desenvolvidos em sua trajetória como aluno de um curso de Artes Plásticas, como era a nossa expectativa.

Em alguns casos, os desenhos, apesar da aparente diferença na firmeza e apuração de traço, chegam a assemelhar-se com os apresentados por Pires (1996), em pesquisa que realizou com crianças de 8 a 10 anos sobre a escola que elas adoravam.



Fig. 34. Desenho de uma criança sobre a escola , apresentado na pesquisa de PIRES(1996)

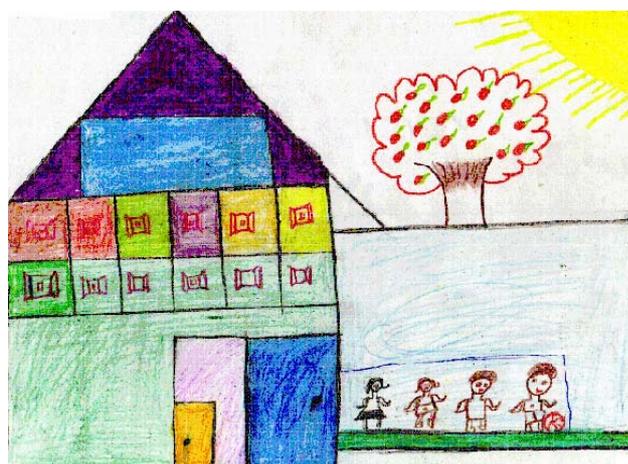


Fig. 35. Desenho sobre a escola realizado por um aluno universitário do curso de Artes Plásticas

A intenção, desde o princípio, não era de analisar psicologicamente os desenhos, ou avaliar a qualidade estética das produções, mas sim buscar a imagem de escola que os participantes da pesquisa têm. Mas é inevitável a comparação com o desenho infantil, é como se para eles a escola ainda fosse

a da infância. Isso nos leva a pensar no que Sousa (2005), afirma, quando defende que a Teoria das Representações Sociais revela, ou, em suas palavras, “desvela como as pessoas compreendem e explicam o sentido de escola”, e que, diante disso:

[...]tais representações foram construídas na escola, que define na relação com aqueles que com ela convivem, como quer ser pensada, ser representada. Assim a escola constrói e faz construir a visão, sobre seu presente, o que foi seu passado e o que será seu futuro, e ainda o que seria “boa escola”, a partir do pensamento daqueles que convivem com ela. (SOUSA, 2005, p. 251)

É como se a própria escola determinasse como ela deve ser vista, já que aqueles que a percebem assim, fazem parte desta construção.

Tudo isso nos faz pensar na própria imagem que se tem desta escola que se busca revelar, e a associação das palavras traz à tona uma outra imagem, desta vez pictórica, em que a metáfora é inevitável: a escola aqui é algo que se revela, que mostra a sua forma e que se faz aparecer como é, desvendada e escondida ao mesmo tempo. Como tentamos ilustrar a seguir, fazendo uso da arte de Magritte:

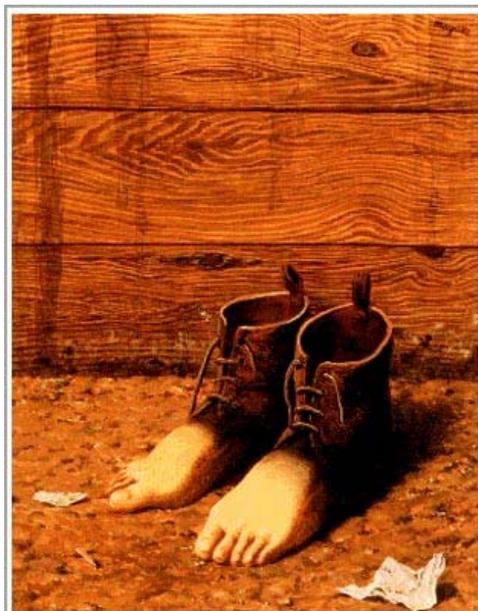


Fig. 36. Renne Magritte – O modelo Vermelho – 1937

O próprio Magritte na descrição que faz da sua obra diz:

O problema dos sapatos demonstra quão facilmente as coisas mais assustadoras podem ser feitas para parecerem completamente inofensivas através do poder da negligência. Graças ao “modele rouge” (o modelo vermelho), sente-se que a união do pé humano com um sapato se baseia afinal num monstruoso costume. (PAQUET, 2000, p.61)

Como nos pés e botas que Magritte criou, nas respostas dadas pelos sujeitos, a escola se mostra, muitas vezes, como uma imagem límpida e clara e, em outras, encoberta como se procurasse esconder, dentro de si mesma, o desejo de ser diferente do que ela realmente é.

Diante de tantos dados e de uma pesquisa tão extensa, o que se revela é que essa escola, como os quadros de Magritte não podem ser simplesmente vistos. Precisam ser pensados. E neste momento optamos por pensar esta escola por meio das metáforas que os próprios sujeitos escolheram em seus títulos sobre seu desenho, como forma de fazermos uma síntese dos dados revelados pela pesquisa.

A síntese será elaborada a partir das metáforas utilizadas pelos próprios sujeitos, tendo sido escolhido para isso um representante de cada uma das categorias elaboradas anteriormente para a análise do título. Para essa escolha o critério utilizado foi o de selecionar o título mais representativo de cada uma das categorias, com a preocupação de que o sujeito escolhido se utiliza-se de uma metáfora que pudesse representar o grupo.

A metáfora é o recurso da língua que apóia-se em conceder atributos ou predicados a algo que não se conhece, com base em algo já conhecido. Isso acontece a partir de uma concentração de qualidades atribuídas a algum objeto, produzida por meio de analogia ou mediante o processo de “acomodar algo novo em esquemas ou estruturas cognitivas anteriores” (MAZZOTTI&OLIVEIRA, 2000, p.14).

Segundo Mazzotti(2002), essa acomodação se dá por meio de uma predicação que se estrutura a partir da aproximação do que se sabe com o que não se sabe, numa relação de onde o que é conhecido, é que oferece os predicados, ou até categorias, para que sejam associadas ao objeto.

A eficácia argumentativa das metáforas nos conduz a sustentar ser necessária a identificação deliberada das metáforas nas investigações sobre as representações sociais. Para mim está claro que no núcleo das representações operam figuras ou esquemas retóricos e, em particular, a metáfora. (MAZZOTTI, 2002, p. 109)

Ao longo da pesquisa, a cada dado revelado, foi possível observar que as imagens de escola que estes alunos tinham, em especial quando a associavam a alguma outra coisa, estavam muito atreladas a uma relação metafórica das respostas com o objeto.

Assim, pode-se considerar, a partir das afirmações de Mazzotti (2002), que “as metáforas condensam e coordenam significados, logo, operam os núcleos das representações sociais, uma vez que estabelecem e agenciam os predicados e lugares comum.” (MAZZOTTI, 2002, p112)

Os títulos se colocam como uma síntese do desenho, cumprindo bem este papel e, muitas vezes, assumiram uma identificação com metáforas de escola. Desta maneira, se optou aqui por selecionar um exemplo de cada uma das categorias elencadas na análise destes títulos, para estabelecer as relações da imagem de escola a partir destes sujeitos, tentando desvelar, de uma forma sucinta, o que foi revelado pela própria pesquisa. Assim foram escolhidos os seguintes títulos para representar cada uma das categorias:

1. Menina dos meus olhos, associado a idealização da escola;
2. Me dê motivos pra ir embora, associado as inquietações frente aos conflitos;
3. Dia de Prova na escola de pedra, associado ao cotidiano na sala de aula;
4. A semente da sociedade, associado as citações abrangentes.

Tendo como referencia estes títulos, revisitaremos todas as respostas desses sujeitos, inferindo assim, as imagens de escola reveladas neste estudo.

5.1 A primeira imagem revelada: a idealização da escola dos sonhos

Para Goodman (2006) a metáfora pode se inserir em qualquer sistema simbólico podendo ser destaque em diversas linguagens e não apenas no domínio da linguagem verbal, em que frequentemente ela é mais percebida.

Na linguagem visual a metáfora também cumpre o papel de dar predicados, ligando aquilo que se sabe ao desconhecido. Para Goodman (2006), as imagens, ou quaisquer outros símbolos, também podem funcionar metaforicamente, ou seja, seu processo implica em obedecer ao mesmo conjunto de princípios explicativos utilizados na linguagem verbal.

Assim, nesta etapa, foram utilizadas as metáforas da pintura surrealista, em particular de René Magritte, que podem ser considerados como sendo capazes de ilustrar fazendo um paralelo com os dados revelados pela pesquisa, relacionando-as com os desenhos dos sujeitos selecionados. A idealização da escola aparece em muitos discursos e se mostram para nós assim:



Fig. 37. O Falso espelho, 1935

Neste imagem, do quadro “O falso espelho” de Magritte (1935), em que a mensagem parece querer insistir que novas e diferentes perspectivas podem ser descobertas. A sua relação com o espelho da alma se altera mostrando na verdade o que se tem do lado de fora:

“O olho é o espelho da alma”, segundo uma versão do provérbio. Magritte está mais uma vez a fazer o seu jogo de virar do avesso, perguntando o que está dentro e o que está fora. O olho humano hiperdimensionado, em vez de proporcionar uma visão do que está por dentro, na lama do homem, reflete o que está fora, um céu com nuvens.” (PAQUET, 2000,p.11)

Este jogo de Magritte também é revelado pelos sujeitos da pesquisa que descrevem a escola, segundo uma perspectiva de uma escola da alegria, em que a felicidade está presente em todos os momentos, em que não há conflitos nem dificuldades. Esta escola se apresenta às vezes como uma escola onde eles estão, mas é, acima de tudo, um lugar que eles gostariam que existisse e de que eles pudessem fazer parte.

Assim, o espelho que nós utilizamos foi o desenho, que é uma forma de refletir o olhar, e o processo de escolarização parece ter “embaçado” este olhar da escola sobre ela mesma. A escola reduziu uma habilidade, a de desenhar, e reduziu também a reflexão sobre si própria, para ser aceita. Ela parece precisar se mostrar clara e compreensível, para demonstrar uma constância e assim ser reconhecida de forma universal.

Nesta primeira categoria a escola, na verdade, se apresenta como a escola dos sonhos, e quando aqui falamos em sonho, não estamos nos referindo a qualquer devaneio, mas sim, na satisfação de anseios e necessidades. É um sonho que envolve a todos, e que coloca outras pessoas na mesma perspectiva . Isso nos leva a lembrar do que diz Bachelard (1990, p.157) “o sonhador não consegue sonhar diante de um espelho que não seja ‘profundo’”. Este espelho traz dentro de sua imagem outros sonhos de realização, de tranquilidade e de expressão do amor.

Isso pode ser encontrado na imagem de escola representado no desenho abaixo:

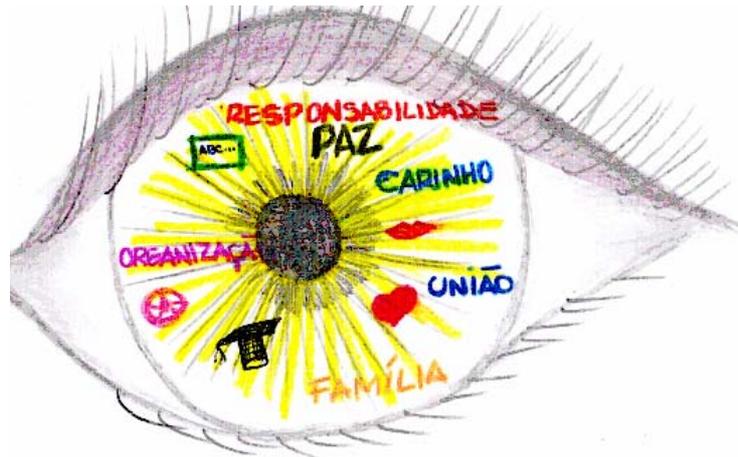


Fig. 38. Menina dos meus olhos - Suj. 072

A escola aqui reflete o olhar de quem a conhece e a está olhando de dentro, olhar assim depende de sua vivência.

O desenho se apresenta de forma simples, declarando uma simbologia que na verdade não tem. É claro e límpido, mostra no olho aquilo que pode ser visto por qualquer um. O desenho exibe a intenção de ser claro, de não deixar dúvida sobre o que se quer dizer. Se utiliza de símbolos já perpetuados, como o coração afetuoso, o beijo carinhoso, a toga do conhecimento, a lousa com ABC da aprendizagem, e as palavras que fecham, com a intenção de se expressar sem deixar dúvidas. O desenho, na verdade, é esquemático, e cumpre seu papel, “[...]pois toda função de um desenho tão esquemático, tão escolar, quanto este é a de se reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa” (FOULCAULT, 1988, p.20)

Para este sujeito, a escola está representada pelo título que ele dá a seu desenho, “Menina dos meus olhos”, pois ele vê a escola de seus sonhos, e que apresenta um sonho real do qual faz parte. O que se pode constatar na descrição que faz de seu desenho:

Minha escola é maravilhosa, um lugar onde passo boas horas dos meus dias. Conheci e fiz bons amigos, aprendi e ajudei e ainda aprendo e ajudo muita “gente”. Lugar onde aprendi qual é o verdadeiro valor de um educador, aprendi também a gostar, amar, compartilhar e ser feliz.

Para ele o valor da escola, associado ao elemento mais importante, está no “*verdadeiro*”, justificando sua resposta assim: “[...] devemos ser verdadeiros no que estamos fazendo para vivermos em harmonia e paz.” Novamente a harmonia se mostra como fator de qualidade para sua boa escola, sendo acompanhada por outros três elementos mais importantes: o “*gostar*”, o “*compartilhar*” e o “*ser feliz*”.

Na associação a outros elementos o sujeito declara que a cor da escola é azul, porque é a cor que ele adora e que lhe traz tranqüilidade, harmonia e paz... quando se refere a um objeto, a escola seria sol, pois representa a iluminação e a sabedoria.

Seu som seria de pássaros, mar, vento... por serem, segundo o sujeito, sons que relaxam a mente e o corpo. A música escolhida é que retrata a sua profissão de educador, “sou eu que vou seguir você, do 1º rabisco até o B, A, BÁ”.

Nesta visão, a escola real é a mesma da escola sonhada. É a escola que aparece distante de grandes problemas, como a falta de recursos humanos e materiais que dificultam o seu cotidiano, entre outros aspectos.

A metáfora que parece aqui se instaurar é a da leveza, a escola como “uma pluma”, que segue ao vento, que flutua “como uma nuvem”. Esta escola se assemelha a “um dia de sol”.

5.2. A segunda imagem revelada: as inquietações frente aos conflitos.

A escola não se apresenta assim “tão bonita” para todos os sujeitos da pesquisa. Existem aqueles que vêm a escola de forma ambígua, que sonham com esta escola ideal, mas que estão de frente para uma outra realidade.

Diante disso, associamos esta imagem ao que nos mostra Magritte em sua obra Decalcomania(1966), estes sujeitos parecem querer este mundo azul de sonhos, de céu e mar, mas há aí uma cortina de duras pregas a ser recortada.



Fig. 39. Decalcomania, 1966

Nesta obra de Magritte, há um encobrimento, que busca revelar aquilo que encobre, algo que, de alguma forma, precisa ficar transparente, como um grito de alerta, e como nos diz Paquet (2000):

“A silhueta da esquerda parece ter sido recortada das pregas da cortina, à medida que se tornam visíveis a areia e o mar. Contudo, isto é incorrecto: o recorte não é idêntico. É apenas pintura, demonstrando-nos que aquilo que vemos, de que a

pintura selecciona uma parte, é formado por uma rede de encobrimientos infinitos” (PAQUET, 2000, p.49)

A escola representada por esses sujeitos, que escolheram para seu desenho títulos que demonstram inquietações frente a algum problema, é assim, às vezes desenhada como gostariam que ela fosse, de céu e mar, às vezes, descrita por seus problemas e dificuldades. Utilizam, como Magritte, o recurso de mostrar e esconder, causando uma reflexão entre a presença e a ausência das coisas, e é assim que ela é descrita. Revelam como gostariam que ela fosse apresentando exatamente aquilo que ela não tem.

Este também é um recurso utilizado por Magritte, e podemos considerar que no uso deste recurso, onde o que está dentro também está fora, revela como que “Essa coexistência em dois espaços distintos é semelhante a uma existência simultânea no passado e no presente”(GARCIA-BERMEJO, 1995, p.41).

Na escolha do sujeito para representar essa categoria, optamos por selecionar um que representa bem esta polaridade, ou seja, o contraste entre o ideal e o real, como podemos confrontar em sua descrição do desenho que elaborou sobre a escola:

Desenhei dois cães e um rato de laboratório. Também há cadeados e más condições de convivência e inter-relações. As pessoas estão felizes, são loucas ou medíocres?

Seu desenho, curiosamente, mostra semelhanças com a composição de Magritte, utilizando-se de uma imagem pictórica que também é dúbia, se mostra sorrindo e demonstra, ao mesmo tempo, o descontentamento.



Fig. 40. Me dê motivos pra ir embora - suj. 07

Para ele os elementos mais importantes são “as condições que estão além, à frente, transcendentemente de uma certa realidade”, justificando, que isso é o mais importante porque nele “há a possibilidade de renovação – transformação”. Isso mostra a condição ambígua de quem espera de algo, que para ele não é bom, uma nova condição de existência, uma transformação.

Ao determinar a cor que esta imagem de escola tem ele escolhe “branca...preta.... por que representariam bem o que ela é e o que ela não é.”, tudo que revela é dúbio, mostra duas faces, uma que encobre e outra que desvela.

Essa escola, para esse sujeito, é comparada a um “cubo, por ser pontiaguda, fechada e não orgânica”, com sons “de choro, gritos e praguejações”, e é cantada com música o: “Que país é este?” do grupo Legião Urbana, música de protesto dos anos 80, que declara uma indignação frente a um país que se encontra em uma crise ética em sua política. A questão do descontentamento diante de uma situação fica clara.

Este mesmo sujeito faz parte de um grupo que se refere, nos títulos dados a seus desenhos, às situações difíceis de serem enfrentadas, demonstrando desagrado frente a elas, porém, muitas vezes, desenharam, apesar de seus títulos, uma escola bonita e que gostariam de ter. Como num “vendaval” onde se busca um lugar segura. Essa escola se assemelha a isso, a

“ventania”, ao encontro com o inesperado, face que se observa, coisas que se escondem.

5.3. A terceira imagem revelada: a demonstração do cotidiano escolar

O emaranhado de ações do dia-a-dia aparece como outra forma de designar a escola, sendo que as ações de seu cotidiano que agora a definem. E como se pode observar na obra “O tributo”, de Magritte (1961), as coisas, nesta escola, às vezes parecem fora do lugar, amontoadas, porém não é o sinal da destruição que chama a atenção, e sim o movimento inusitado e o seu colorido., como se revelasse uma nova acomodação das coisas.

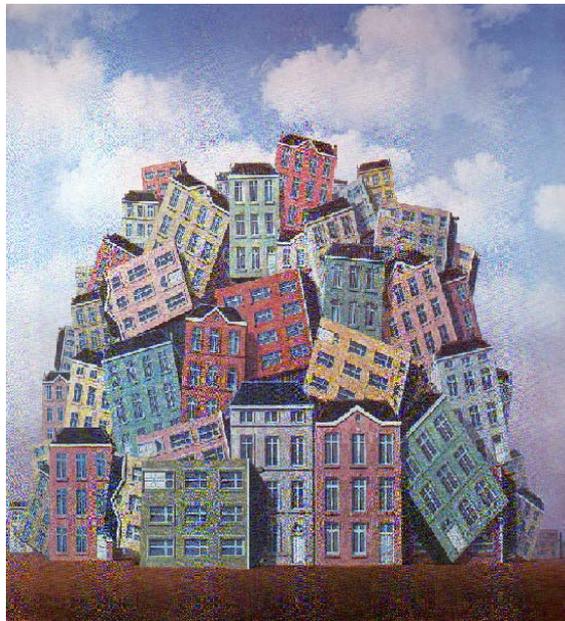


Fig. 41. O Tributo -1961

E como na obra, O Tributo, de 1961, um dos quadro da série de complexas mutações, em que se observa uma inversão de sistemas de

significados: “um monte desordenado de esquadrias se transforma nas casas com as quais se relaciona sua função. Ao mesmo tempo a disposição regular das mesmas contrasta com a arbitrariedade de seu amontoamento,” (GARCIA-BERMEJO, 1995, p.45).



Fig. 42. Dia de Prova na escola de pedra – suj 04

A mesma desordem pode ser vista na junção dos alunos, apesar da aparente similaridade com uma sala organizada, os alunos se amontoam, revirados como as casas da obra acima, há um movimento. Mas a descrição do desenho revela outra situação:

Numa sala de aula onde o silêncio prevalecia, a não ser pelos balbucios dos pequenos, quais, mal passavam imperceptíveis aos ouvidos sensíveis do professor. Me lembro desses dias que para mim eram exaustivos, como nunca estudava era repreendido pelos uivos ferozes do mestre. A sala que antes era tão espaçosa, ampla e agora ganha outra dimensão e se torna comprimida pelos risos e cochichos displicentes que se misturam a Cristóvão Colombo, regra de três e todos os países do mundo. Hoje não estou mais sentado observado, mas sim sendo observado, e vejo crianças fazerem tudo que eu já fiz. E compreendo que através da austera expressão do mestre existia um aluno que não se esqueceu do que viveu.

A descrição de um dia de aula, marca a característica que liga, de forma muita próxima, a imagem da escola com a vida cotidiana do sujeito. Isso traz para essa imagem uma marca pessoal, dando características próprias e mais ligada aos sentimentos e vivências nesta escola.

Isso vai ao encontro com que diz Bosi (1987), em que se pode fazer um paralelo, associando o que o autor chama de lembrança ao que aqui chamamos de imagem de cotidiano, imagem relacionada a vivência: “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças.”(BOSI, 1987, p.15).

Essas imagens trazem de volta lembranças revisitadas e, como muito bem declara Bergson em seu livro *Matière et Mémoire* (1959), citado por Bosi (1987, p.6):

O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado? Percebo, em todos os casos, que cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo. O sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito.

Fica claro a relação do como a experiência, a ação, interfere na percepção. Este sujeito percebe a escola a partir do seu foco, dos seus momentos de vivência. Para ele, a escola é, como no quadro de Magritte (1967), a confusão da imagem com o que ele percebe dela em seu dia-a-dia, o sonho e o real. Em nossa relação metafórica, é o chão.

Nesta escola, o mais importante é o aluno, lugar onde ele se vê primeiro numa ligação que faz com o passado. Mas, mesmo sendo ainda aluno, agora já ocupa também o lugar de professor. Hoje, vivencia os dois papéis, porém com forte influência do aluno que foi e da escola que estudou, o que parece estar conduzindo a sua representação de escola. É uma imagem que às vezes revela as dificuldades enfrentadas.

Vê uma escola que pode ser de todas as cores, colorida que “é para inspirar bastante alegria e diversas sensações” . Tem som “de criança gritando e correndo, brincando pelo pátio da escola”.

Se fosse um objeto, essa escola seria uma pedra, mas como revelam suas palavras: “Uma pedra de mármore bruto que ainda tem muito trabalho por fazer para transformá-la em uma notável obra de arte.”, na verdade uma pedra dura, que esconde seu valor.

5.4. A quarta imagem revelada: as citações abrangentes e o afastamento

Ao se olhar para a obra de René Magritte, *Golconda* (1953), o que nos chama a atenção é a “chuva” de homens iguais, desprovidos de expressão, caindo e sendo levados todos idênticos a um mesmo lugar. Não se percebe aí uma participação. Apesar da cena incomum, todos são apenas comuns, todos iguais, numa mesma ação sem conflito, sem diferenciações. O próprio Magritte descreve sua obra dizendo:

Há uma multidão de homens, homens diferentes. Quando pensamos numa multidão, contudo, não pensamos num indivíduo; do mesmo modo estes homens estão vestidos de igual, tão simplesmente quanto possível, para sugerir uma multidão... *Golconda* foi uma rica cidade da Índia, uma maravilha. Acho uma maravilha poder caminhar pelo céu na terra. Por outro lado o chapéu de coco não constitui uma surpresa - é um artigo de complemento nada original. O homem de chapéu de coco é o Sr. Normal, no seu anonimato. Eu também uso um: não tenho vontade de me destacar das massas. (MAGRITTE, apud PAQUET, 1992, p. 84)

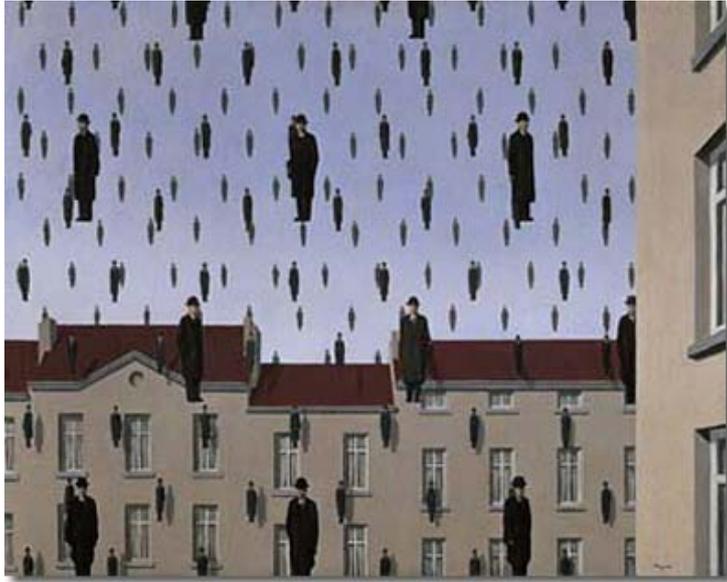


Fig. 43. Golconda – 1953

A maneira como Magritte se coloca dentro de uma normalidade, fazendo parte de uma sociedade de pessoas comuns, nos fez relacionar esta obra a imagem de escola elaborada pelo sujeito escolhido para representar essa categoria dos títulos, que se referem as citações abrangentes e de afastamento, que parecem se referir a um conjunto de pessoas comuns. As figuras, todas juntas, iguais e sem rosto, demonstram a generalidade do pensamento que ele elabora da escola.



Fig. 44. A semente da sociedade – suj 02

A citação abrangente é caracterizada pelo afastamento, pela denominação simples, sem tomada de posicionamento diante desta escola descrita.

Estabelece relações e posicionamentos que se preocupam com questões de âmbito mais abrangente, agregadas a opiniões em que prevalecem a relação que faz da escola como uma instituição social. Numa visão macro, não se preocupando em completar a realidade da escola como um espaço de vivência pessoal.

A escola não é necessariamente um prédio com salas, construções, mas sim a comunidade, a sociedade a cria, sem ela a escola não seria necessária, por esse mesmo motivo não retratei prédios mas sim as pessoas, professores alunos jovens adolescentes que acabam criando-a.

Esta visão não se caracteriza como uma visão idealizada de escola, mas acaba por estabelecer com a escola uma relação global, como se ela fosse apenas uma instituição, da qual ele não participa, nem como aluno, nem como professor. Fala de seus elementos e movimentos, sem se envolver.

Essa característica se mantém na associação que ele faz da escola a outros elementos como é o caso da cor, onde ele busca estabelecer um equilíbrio, escolhendo duas cores com significados diferentes para eles, mas que juntas chegaram ao que considera ideal:

Se fosse uma cor seria o rosa, pois tem a intensidade e a força da cor vermelha, com a suavidade e a paz da cor branca, que acaba quebrando o vermelho, tornando o mais homogêneo.

No objeto escolhido para ser comparado à escola, há a intenção de estabelecer uma relação de distanciamento, em que procura uma representação que não aproxime a escola nem do “céu “ nem do “inferno”, se revela quando ele escolhe um instrumento musical harmônico, onde o próprio ruído é essencial:

A um instrumento musical harmônico, violão, piano, etc. Por que tudo tem a sua função até a dissonância faz parte, notas

que parecem estar fora, porém, tem seu papel dentro da escola (escala). Por isso, acho que assim que a escola deve funcionar, sei que é difícil isso acontecer, mas acho que seria o ideal.

Suas respostas não estão isentas de um posicionamento crítico frente às questões que envolvem a escola, mas isso parece não lhe afetar, não fazer parte de suas preocupações, ele estabelece com a escola uma relação de afastamento demonstrando a intenção de estabelecer a harmonia. Escolhe como música para “cantar a escola”, a música de Milton Nascimento, Canção da América, afirmando ser “uma música que fala da amizade e da distância. Acho necessário ter amizade entre os alunos e membros da escola para que o processo flua bem”.

Quando associa a escola a um som, este posicionamento de dualidade onde “tudo pode ser” desde que “tudo acabe bem”, volta a ser expressado:

Um som de instrumentos harmônico, ou ainda melo-harmônico, onde tem-se a possibilidade de melodias e harmonias enquanto um prepara o fundo outros fazem o solo ou todos solando formando uma harmonia como uma orquestra.

A imagem de escola, para este sujeito está envolta na crença de que a aprendizagem deve existir numa zona onde não o conflito não exista. A imagem metafórica à qual decidimos relacionar essa escola seria a de uma caverna, que esta em entre a nós, presente na sociedade, mas livre de qualquer influência ou distante de conflitos, porém:

O conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo. Uma sociedade sem conflitos seria, ou uma sociedade de ovelhas, que se curvam sem resistência diante da autoridade do chefe, ou uma sociedade na qual ninguém pensa, o que exclui a divergência, isto é, o progresso que nasce do confronto sobre a ação a empreender. (PERRENOUD, 2000, p.90)

**Considerações Finais:
A imagem que se forma no conjunto**



Fig. 45. Batalhas de Argonne – 1959

No contato com as imagens de escola construídas e reveladas pela pesquisa, também acabamos por ser influenciados pelas visões dos pesquisados, pois ao desvelar suas metáforas, acabamos por construir e refazer as nossas, assim a imagem síntese que pudemos construir após este contato, pode ser associada a da, também de forma metafórica, obra de Magritte, que faz parte de uma série intitulada “Batalhas de Argonne”, em que parece claro o jogo de analogias e de contrastes entre o vaporoso e o sólido, um jogo que revela a forma e que toma a própria forma para revelar outro sentido e, que assim, se parece e se opõem ao que se pode ver.

Vista por meio dos dados da pesquisa, a escola tomou duas formas equilibradas, uma revelada pela leveza do sonho de uma escola boa, idealizada, onde os momentos de felicidade são uma constante, onde o aprender e o prazer devem estar sempre juntos. Esta é aquela escola que os sujeitos parecem acreditar como sendo a “melhor escola”. Assim como uma nuvem leve, que podemos ver de toda parte sobre um céu azul, esta escola é

parte da realidade cotidiana deles ou da que, um dia, almejam poder encontrar.

A outra forma é revelada por aqueles que vêm a escola da ótica de quem conhece os “problemas de dentro”, estando em contato com eles, é uma escola mais pesada, que busca um contato com a realidade, que vivenciam neste primeiro contato no papel de alunos-professores. Eles falam de suas dificuldades, vêm a escola como um lugar que precisa se transformar, mas mesmo assim revelam seus anseios por meio das ausências, falam do que não tem, para expressar aquilo que querem. Tomam a forma da pedra, mas continuam a ser nuvem, a sonhar, a ter esperança de melhoria, em sintonia com que diz Freire (1996, p.72), “a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”.

Para estes sujeitos os significados da sua participação na escola são revelados em várias referências metafóricas, que em alguns momentos são contraditórias, mas que se encontram e fazem emergir a representação que eles têm do sentido de escola.

Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Essa representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características “objetivas” do objeto, das experiências anteriores do sujeito e das normas e valores do grupo. Assim, as representações podem ser vistas como uma visão funcional do mundo, que permite ao sujeito dar sentido à sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências e, portanto, adaptar-se, definir seu lugar.(ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.17-18)

As representações sociais que este grupo tem de escola, e que formam a imagem de escola que eles têm, vem de suas vivências nesta escola no papel de aluno e, para alguns, agora também no papel de professor.

Desta maneira, a imagem que se forma, ou que estabelece uma ancoragem, se revela num conjunto entre o simbólico e o afetivo, que permeia

a relação com o cotidiano representado pela sala de aula. Ela se forma, portanto, a partir das referências e do contexto do qual o sujeito participa, das relações que ele aí estabelece entre o que é real, o que imaginário e do que sonha e tem esperança de alcançar.

A busca da felicidade e da realização pessoal parece permear todos os textos, mas em duas perspectivas. De um lado, por aqueles que descrevem uma escola feliz e se sentem como participantes desta condição, e do outro, por aqueles que acreditam que são impedidos de serem felizes pelas condições em que as escolas se encontram. Uma condição não exclui a visão da outra, embora uma tenha uma visão mais otimista e outra mais crítica, ambas contemplam a escola como um espaço de prazer, mas que não deixa de lado seu papel de ensinar. O desejo é determinado pela ausência, falam do que não tem para revelar aqui que gostariam de encontrar, de ter como realidade.

Acreditamos que nada possa ser mais “ próprio ao campo da educação do que uma teoria que tem como possibilidade a compreensão deste lugar – escola – que é, por definição, de experiência e de conhecimento”. (SOUSA, 2005, p.248) , conhecer a escola aqui, representa conhecer como quem participa dela a vê, e assim saber o que espera como lugar de participação e atuação.

Tal teoria estabelece ainda que, tais representações dos professores foram construídas na escola, que define na relação com aqueles que com ela convivem, como quer ser pensada, ser representada. Assim a escola constrói e faz construir a visão, sobre seu presente, o que foi seu passado e o que será seu futuro, e ainda o que seria “boa escola” a partir do pensamento daqueles que convivem com ela (SOUSA, 2005, p.251)

E se, como diz Sousa (2005), a escola define como quer ser pensada, e que é ela quem constrói e faz construir sua imagem, esta escola faz parte da vivência destes sujeitos, já que há muito tempo a imagem que temos dela vem se construindo e se transformando no passar das nossas vidas.

O conceito de temas dela se confunde com o conceito que estabelecemos de nossa vida. Sua história faz parte de nossa história, e, talvez por isso, ao desenhá-la, os sujeitos tenham se comportado novamente como crianças e desenhado assim como o faziam em seu tempo de estudantes da escola que retrata. Talvez essas imagens pictóricas sejam um reflexo também de sua memória.

Causou estranheza a quase ausência de elementos que fizessem referência às aulas de arte, já que os sujeitos da pesquisa são estudantes de uma Licenciatura, que irá formá-los professores de Arte.

Considerando que as imagens e suas manifestações representam formas de compreensão do mundo que, embora não conscientes, interferem na tomada de consciência deste mundo e nas ações exercidas nele, podemos compreender melhor o significado das imagens [...], que podem servir de guias para a compreensão dos sujeitos e, portanto, para ações de formação e desenvolvimento profissional dirigidas a esses sujeitos. (PLACCO&LIMA&CHRISTOV, 2004, p.444)

Acreditamos que quando desvelamos as representações sociais de um grupo, podemos também visualizar em sua conduta, em sua maneira de agir, ensinando uma pista de sua relação com o objeto social. Entender qual é a imagem social que estes alunos de artes tem da escola, permite compreender a sua postura frente a ação educativa e a sua prática social, que fará parte de sua história também, a história que começa a construir em sua profissão como professor de arte e que irá construir a escola.

REFERÊNCIAS

- Abric, J.C. *O estudo experimental das representações sociais*. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro:UERJ. 2000.
- Acosta, S. F. *Escola: as imagens que as representações sociais revelam*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- Arroyo, M. G. *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis:Voices, 2004.
- Aumont, J. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993.
- Bachelard, G. *A Terra e os Devaneios do Repouso*: São Paulo:Martins Fontes, 1990.
- _____. *A Terra e os Devaneios da Vontade* . São Paulo:Martins Fontes, 2001.
- Barbosa, A. M. T. B. (org) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Tópicos Utópicos*, Belo Horizonte:C/arte, 1998.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. 2.ed.São Paulo: Perspectiva, 1994.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Barroso, J. *Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: às mudanças da formação*, in: Barbosa, Raquel L. L. (org), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*, São Paulo: UNESP, 2004.
- Bauer, M.W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Voices. 2002.
- Berger, J. *Modos de Ver*, Rio de Janeiro:Rocco, 1999.
- Bérgson, H. *Matiere et memoire*. Oeuvres.Paris:PUF, 1959.
- Bosi, A. *Fenomenologia do olhar*. In: Novaes, A. (org.) . *O olhar*. São Paulo:Companhia das Letras, 1988.
- Bosi, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2ed. São Paulo:T. A. Queiroz/Edusp, 1987.
- Brasil. *Conselho Nacional de Educação de Educação*. Ministério da Educação (1973) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71)*

_____. *Conselho Nacional de Educação de Educação*. Ministério da Educação (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte*. Brasília, MEC, 1996.

Buoro. A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 4 ed. São Paulo:Cortez, 2000.

Chizzotti, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* . São Paulo:Cortez, 1998.

Coutinho, I. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta* , in: Barbosa, A.M.T. (org), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, São Paulo:Cortez, 2002.

Dotta, L. T. T. , *Representações Sociais do ser professor*, Campinas,SP:Alínea, 2006.

Duarte JR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. *O sentido dos sentidos : a educação (do) sensível*. 2.ed. Curitiba: Criar, 2003.

Ferraz, M. H. C. de T.; Fusari, M. F. de R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Arte na Educação Escolar*, São Paulo:Cortez, 1992.

Foerste, G. M. S. *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*, Vitória:EDUFES, 2004.

Foucault, M. *Isso não é um cachimbo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Franco, F.C. *O Professor de Arte: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escolas públicas paulistas, com alunos de 5ª a 8ª séries*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP , 1998.

Freire. P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo:Paz e Terra, 1996.

Garcia-Bermejo, J. M., *René Magritte*, Rio de Janeiro:Civilização Brasileira: 1995.

Goodman, N. *Linguagens da Arte: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*, Tradução de Vítor Moura, *Universidade do Minho e Desidério Murcho, King's College London* Lisboa: Gradiva, 2006.

lavelberg, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre:Artmed, 2003.

Jodelet, D. (org) *As representações sociais*. Rio de Janeiro:EDUERJ, 2001.

_____. *Reflexion sur le traitement de la notion de representation sociale em psychologie sociale*. Paris:Communication information, 1984.

Lowenfeld, V.; Brittain, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Manguel, A. *Lendo imagens: uma historia de amor e ódio*. São Paulo:Companhia das Letras, 2001.

Martins, M. C. et al. *Didática do ensino de arte : a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998. 197p.

Mazzotti, T.B. *Núcleo figurativo, themata ou metáforas?* Psicologia da Educação- Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), São Paulo, v.2002 n14-15, p.105-114, 2002.

Moliner, P. *Images et representations sociales*. Paris: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

Moscovici, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Psicologia Social – Representações sociais- Investigações em psicologia social*, Petrópolis: Vozes, 2004.

Novaes, A.O. *Brasil: Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia*, dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, 2006.

Paquet. M. *Magritte*, Lisboa:Taschen, 2000.

Pires, R. D. *Essa é a escola que eu adoro: concepções de alunos de 8 a 10 anos*, Dissertação de Mestrado: Psicologia da Educação, PUC-SP, 1996.

Placco, V. M. N. S. & Lima, E.F. & Christov, L. H. S. *A imagem e o imaginário da pedagogia*, in Barbosa, R. L. L. (org) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*, São Paulo:UNESP, 2004.

Pereira, J. E. *A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões*. Anais do IX ENDIPE, Águas de Lindóia . v.II, 1998.

Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre:Artmed, 2000.

Read, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Rios, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*, São Paulo: Cortez, 2001.

Sá, C.P. *Núcleo das representações sociais*, Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Sobre o núcleo central das representações sociais*, Petrópolis:Vozes, 1996.

Sadalla A.M.F.A. (et al) *Psicologia e Formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Santaella L. & Nöth, W. *Imagem : Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo:Iluminuras, 1998.

Sousa, C.P. *A escola como instituição pensante*. In: Menin, M.S.S. & Shimizu, A.M. (Orgs.), *Experiência e Representações Sociais: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. *Estudos de Representações Sociais em Educação*, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, n. 14/15, p.285-323, 2002.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Questionários

Anexo B: Questionário de Identificação

Anexo C: Quadro Resumo

